



**Universidade de Aveiro** Departamento de Educação

2014

**SABRINA DA SILVA  
DUARTE**

**DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CONSCIÊNCIA  
METALINGUÍSTICA**



**SABRINA DA SILVA  
DUARTE**

**DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CONSCIÊNCIA  
METALINGUÍSTICA**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Dra. Ana Isabel Andrade, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho aos meus pais, Joaquim e Celeste, à minha irmã Mónica, à minha afilhada Núria e ao meu namorado Paulo, pelo incansável apoio na concretização deste sonho

## **o júri**

Presidente

**Prof<sup>a</sup>. Doutora Marlene da Rocha Miguéis**  
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro.

**Prof<sup>a</sup>. Doutora Susana Marques de Sá**  
Assistente Convidada, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

**Prof<sup>a</sup>. Doutora Ana Isabel Andrade**  
Professora Associada, Universidade de Aveiro.



## **agradecimentos**

A realização deste relatório de estágio só foi possível com o apoio e incentivo de algumas pessoas que foram fundamentais no decorrer de todo este percurso, permitindo deste modo que este projeto pessoal se concretizasse e que todo este caminho se tornasse menos solitário. Assim, considero importante agradecer:

- À Professora Doutora Ana Isabel Andrade, orientadora deste relatório, por toda a disponibilidade, apoio e incentivo que sempre demonstrou e por toda a tranquilidade transmitida nos momentos mais difíceis, fundamental para o aumento da minha motivação e para me fazer acreditar que seria capaz de terminar esta etapa;
- À Professora Doutora Marlene Miguéis, orientadora da Prática Pedagógica, por todo o apoio prestado, disponibilidade e encorajamento que foram essenciais para a concretização deste trabalho;
- À Professora Margarida Carvalho, orientadora cooperante, por toda a força que me deu, pela amizade e carinho demonstrados e por toda a confiança transmitida essencial para que me sentisse segura e para a melhoria do meu desempenho;
- Ao professor Abdel, professor da Universidade de Aveiro e à Tatiana Guzeva, por toda a ajuda prestada na realização do projeto de intervenção didática;
- À minha colega de diáde, Ana Castro, que me acompanhou nos momentos mais difíceis desta longa caminhada, pela amizade, companheirismo, apoio e disponibilidade sempre prestados e pela coragem que me deu para que o fim desta etapa chegasse;
- Aos alunos da turma em que implementei o projeto de intervenção, pelo entusiasmo com que o fizeram, pela facilidade com que me integraram e pelo carinho e momentos divertidos que me proporcionaram;
- Aos colegas e professores da Licenciatura e Mestrado que contribuíram para a minha formação;

**agradecimentos**  
**(cont.)**

- Às minhas amigas, que me acompanharam nestes últimos cinco anos, pela amizade, pelas horas passadas a fazer trabalhos, pelas viagens que fizemos juntas todos os dias e pelos momentos divertidos que contribuíram em muito para o aumento da minha força e coragem no decorrer deste longo percurso;
- Aos meus pais, por todo o que fizeram por mim, pelo esforço que fizeram para que conseguisse terminar esta etapa e pelo amor e carinho tão reconfortantes nos momentos mais difíceis. Por me fazerem acreditar que eu seria capaz e por me terem tornado na pessoa que hoje sou;
- À minha irmã, a quem devo todo este percurso, pelo seu incentivo para que iniciasse este projeto, pelo apoio incansável em todos os momentos e pelo amor e amizade ao longo de toda a minha vida;
- Ao Paulo, meu namorado, pelo seu apoio ao longo destes cinco anos, pela ajuda concedida no que mais precisei e pela coragem e força para que nunca desistisse;
- À minha afilhada, por ser das pessoas mais importantes da minha vida, que, apesar de ainda não ter a noção do quanto contribuiu para a realização deste sonho, foi sem dúvida a pessoa que mais me alegrou com o seu sorriso e deu força para ultrapassar os maus momentos.

A todos o meu sincero obrigado!

## **palavras-chave**

Sensibilização à diversidade linguística; consciência linguística; consciência metalinguística; ensino da gramática; conhecimento explícito da língua.

## **Resumo**

O presente relatório Final de Estágio foi desenvolvido no âmbito das unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada e Seminário de Investigação Educacional e teve como principal objetivo compreender de que forma atividades de sensibilização à diversidade linguística contribuem para o desenvolvimento da consciência metalinguística de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

De forma a dar resposta aos objetivos estipulados e à questão de investigação delineada no início deste trabalho, desenvolveu-se um projeto de intervenção didática, intitulado *A volta ao mundo em 5 poemas*, em sete sessões, numa turma do 2.º ano de escolaridade de uma escola do concelho de Aveiro. Partindo de atividades de sensibilização à diversidade linguística, foram abordados conteúdos ao nível do conhecimento explícito da língua, nos planos fonológico, morfológico, das classes de palavras, lexical e semântico e no plano da representação gráfica e ortográfica.

Utilizou-se uma metodologia de cariz qualitativo, de tipo investigação-ação, sendo que os métodos e instrumentos de recolha de dados foram a videogravação, a observação participante e as fichas de registo. A técnica de análise de dados utilizada foi a análise de conteúdo.

A análise dos dados permitiu concluir que os alunos se envolveram na realização das atividades de forma positiva, o que leva a considerar que o trabalho com diferentes línguas contribui para uma maior abertura e receptividade dos alunos a atividades de desenvolvimento da consciência metalinguística. Dito de outra forma, o trabalho realizado para este relatório com alunos do 2.º ano de escolaridade evidencia que as atividades de sensibilização à diversidade linguística promovem o desenvolvimento da consciência metalinguística, levando os alunos a desenvolverem a sua aprendizagem sobre as regras do funcionamento da língua, a desenvolverem a sua capacidade de reflexão sobre a mesma e, ainda, a desenvolverem conhecimentos e atitudes de respeito e valorização pela diversidade linguística existente.

**keywords**

Awakening to languages; language awareness; metalinguistic awareness; teaching grammar; explicit knowledge of the language.

**Abstract**

This Final Stage Report was developed as part of the courses: Supervised Teaching Practice and Seminar on Education Research and aimed to understand how activities to increase awareness of language diversity foster the growth of metalinguistic awareness, with pupils in the 1st cycle of Basic Education.

In order to achieve the objectives and to answer the research question outlined at the beginning of this work, it was developed a didactic intervention project, called *Around the world in 5 poems*, implemented in seven sessions in a second grade class of the municipality of Aveiro. Starting with activities of linguistic diversity awareness, the project included aspects of explicit knowledge of the language at the phonological, morphological, lexical, semantic and graphic and orthographic dimensions of language.

It was used a qualitative methodology, of action-research type with different methods and instruments for data collection: video-recording, participant observation and record sheet. The analysis of data was made by content analysis.

In this way, data analysis allowed the conclusion that students were involved in carrying out the activities in a positive way, which leads to consider that the work with different languages contributes to greater openness and receptivity to activities of metalinguistic awareness. Put another way, the work carried out for this report with students of 2nd year of schooling shows that awareness-raising activities to promote linguistic diversity leads to the development of metalinguistic awareness of the pupils (to develop their learning about the rules of the language, to develop their capacity for reflection about the language, and to develop knowledge and attitudes of respect and appreciation for linguistic diversity).

# Índice

Índice de quadros.....	III
Índice de figuras e imagens .....	IV
Lista de anexos .....	V
Lista de abreviaturas .....	VIII
Introdução .....	9
Capítulo I – Consciência metalinguística .....	13
1. Distinção entre consciência metalinguística e consciência linguística.....	13
2. Conceito de consciência metalinguística.....	18
3. Componentes da consciência metalinguística .....	20
4. Surgimento, manifestação e desenvolvimento da consciência metalinguística .....	25
5. Ensino da gramática nos primeiros anos de escolaridade .....	27
Capítulo II – Educação para a diversidade linguística e consciência metalinguística.....	33
1. Diversidade linguística e cultural no mundo .....	34
2. Movimento <i>Language Awareness</i> .....	36
3. Abordagens plurais e sensibilização à diversidade linguística .....	40
4. Finalidades da sensibilização à diversidade linguística.....	45
5. Sensibilização à diversidade linguística e possibilidades de desenvolvimento da consciência metalinguística.....	49
Capítulo III - Orientações metodológicas do estudo .....	53
1. Metodologia do estudo .....	53
2. Caracterização do contexto.....	56
3. Questões e objetivos de investigação .....	58
4. Apresentação do projeto de intervenção.....	58
4.1. Inserção curricular da temática .....	58
5. Descrição do projeto de intervenção .....	60
5.1. Sessão 1 “A viagem do menino poeta” .....	65
5.2. Sessão 2 “A partida da Europa” .....	66
5.3. Sessão 3 “A chegada à Ásia” .....	67
5.4. A chegada à Oceânia.....	68

5.5. A chegada à África.....	69
5.6. A chegada à América .....	70
5.7. Recordações da viagem do menino poeta .....	71
6. Instrumentos de recolha de dados.....	71
Capítulo IV – Apresentação e análise dos resultados.....	75
1. Metodologia de análise de dados.....	75
1.1. A análise de conteúdo .....	75
1.2. Categorias de análise.....	77
2. Análise e discussão dos resultados .....	79
2.1. Descoberta das línguas do mundo.....	79
2.2. Descoberta da diversidade do mundo .....	84
2.3. Descoberta e compreensão dos sistemas de escrita.....	88
2.4. Compreensão do funcionamento da língua – aspetos gramaticais.....	94
2.5. Compreensão do funcionamento da língua – aspetos lexicais.....	98
3. Síntese dos dados obtidos.....	104
Conclusão .....	107
Referências bibliográficas .....	111
Anexos .....	117

## **Índice de quadros**

Quadro 1 - Objetivos de cada sessão .....	64
Quadro 2 - Instrumentos de recolha e dados recolhidos.....	74
Quadro 3 - Descrição das categorias de análise .....	79
Quadro 4 - Compilação das respostas dos alunos - atividade 2.....	93
Quadro 5 - Compilação das respostas dos alunos - adjetivos.....	95
Quadro 6 - Compilação das respostas dos alunos - atividade 5.....	97
Quadro 7 - Compilação das respostas dos alunos - atividade 1.....	100
Quadro 8 - Compilação das respostas dos alunos - atividade 2.....	103

## **Índice de figuras e imagens**

Figura 1 - Ciclo de investigação-ação (adaptado de McNiff, 2013, p. 57) .....	55
Imagem 1 - Mascote Menino poeta .....	64
Imagem 2 - Projeção da história "A volta ao mundo em 5 poemas" .....	66
Imagem 3 - Mapa-mundo .....	66
Imagem 4 - Cartaz com os adjetivos da palavra "palavra" .....	67
Imagem 5 - Cartão com letras do alfabeto cirílico .....	67
Imagem 6 - Atividade de ordenação de sílabas .....	68
Imagem 7 - Marcador de livros .....	69
Imagem 8 - Verso escrito em espanhol .....	70
Imagem 9 - Poema ilustrado sobre as línguas .....	71
Imagem 10 - Desenhos ilustrativos dos poemas sobre as línguas .....	82
Imagem 11 - Desenhos ilustrativos dos poemas sobre as línguas .....	88
Imagem 12 - Atividade de ordenação de sílabas .....	99



## **Lista de anexos**

### **Anexo 1 – Planificações das sessões**

Anexo 1.1. Planificação global das sessões

Anexo 1.2. Planificação da sessão I

Anexo 1.3. Planificação da sessão II

Anexo 1.4. Planificação da sessão III

Anexo 1.5. Planificação da sessão IV

Anexo 1.6. Planificação da sessão V

Anexo 1.7. Planificação da sessão VI

Anexo 1.8. Planificação da sessão VII

### **Anexo 2 – Materiais auxiliares do projeto de intervenção**

Anexo 2.1. Mapa-mundo

Anexo 2.2. História “A volta ao mundo em 5 poemas” (em formato PowerPoint)

Anexo 2.3. Poema “O menino poeta” (em formato PowerPoint)

Anexo 2.4. Cartão para o preenchimento dos adjetivos

Anexo 2.5. Cartaz para o preenchimento dos adjetivos

Anexo 2.6. Poema “Я покинул родимый дом” e transferência fonética (em formato PowerPoint)

Anexo 2.7. Cartaz com quadra do poema “Я покинул родимый дом”

Anexo 2.8. Cartaz com transcrição fonética da quadra do poema “Я покинул родимый дом”

Anexo 2.9. Cartão para o preenchimento das letras do alfabeto cirílico

Anexo 2.10. Poema “Little boys” e palavras com sílabas desordenadas (em formato PowerPoint)

Anexo 2.11. Cartões com sílabas para a formação de palavras

Anexo 2.12. Poema árabe e alfabeto árabe com transcrição fonética (em formato PowerPoint)

Anexo 2.13. Cartão para o preenchimento das letras do alfabeto árabe

Anexo 2.14. Marcador de livros

Anexo 2.15. Vídeo do “alfabeto árabe”

Anexo 2.16. Poema “Vuelvo al cole” (em formato PowerPoint)

Anexo 2.17. Lembrança entregue aos alunos – “O meu diário dos poemas”

Anexo 2.18. Compilação das faixas com o verso “O menino poeta sonhava palavras bonitas e engraçadas” escrito em português, russo, inglês, árabe e espanhol

### **Anexo 3 – Fichas de atividades**

Anexo 3.1. Ficha de trabalho da sessão I

Anexo 3.2. Ficha de trabalho da sessão IV

Anexo 3.3. Ficha de trabalho da sessão VI

Anexo 3.4. Ficha de avaliação da sessão I

Anexo 3.5. Ficha de avaliação da sessão II

Anexo 3.6. Ficha de avaliação da sessão III

Anexo 3.7. Ficha de avaliação da sessão IV

Anexo 3.8. Ficha de avaliação da sessão V

Anexo 3.9. Ficha de avaliação da sessão VI

Anexo 3.10. Ficha de avaliação da sessão VII

### **Anexo 4 – Registo dos alunos**

Anexo 4.1. Registo dos alunos na ficha de trabalho da sessão I

Anexo 4.2. Registo dos alunos na ficha de trabalho da sessão IV

Anexo 4.3. Registo dos alunos na ficha de trabalho da sessão VI

Anexo 4.4. Registo dos alunos na ficha de avaliação da sessão I

Anexo 4.5. Registo dos alunos na ficha de avaliação da sessão II

Anexo 4.6. Registo dos alunos na ficha de avaliação da sessão III

Anexo 4.7. Registo dos alunos na ficha de avaliação da sessão IV

Anexo 4.8. Registo dos alunos na ficha de avaliação da sessão V

Anexo 4.9. Registo dos alunos na ficha de avaliação da sessão VI

Anexo 4.10. Registo dos alunos na ficha de avaliação da sessão VII

Anexo 4.11. Registo dos alunos no cartão para preenchimento dos adjetivos

Anexo 4.12. Registo dos alunos no cartaz para preenchimento dos adjetivos

Anexo 4.13. Registo dos alunos nos cartazes para a ordenação de sílabas e tradução de palavras

Anexo 4.14. Registo dos alunos no cartão para preenchimento das letras do alfabeto cirílico

Anexo 4.15. Registo dos alunos no cartão para preenchimento das letras do alfabeto árabe

Anexo 4.16. Registo dos alunos no marcador de livros

Anexo 4.17. Poemas ilustrados realizados pelos alunos

## **Anexo 5 – Videogravações das sessões (DVD)**

Anexo 5.1. Videogravação da sessão II – parte I

Anexo 5.2. Videogravação da sessão II – parte II

Anexo 5.3. Videogravação da sessão III

Anexo 5.4. Videogravação da sessão IV

Anexo 5.5. Videogravação da sessão V

Anexo 5.6. Videogravação da sessão VI

## **Lista de abreviaturas**

SDL	Sensibilização à diversidade linguística
CEB	Ciclo do Ensino Básico
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
ME	Ministério da Educação
IA	Investigação-ação
PPS	Prática Pedagógica Supervisionada
NEECP	Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente
SAC	Sistema de Acompanhamento de Crianças

## Introdução

O estudo de que este relatório dá conta, centrado na consciência metalinguística e na sensibilização à diversidade linguística, foi elaborado no decorrer da Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Universidade de Aveiro e desenvolveu-se em estreita articulação com as unidades curriculares de Seminário de Investigação Educacional A1 e A2, tendo sido neste âmbito que escolhemos uma temática que fosse ao encontro dos nossos interesses e que se enquadrasse na temática geral de seminário, *Diversidade linguística e cultural e desenvolvimento da comunicação e expressão*. Através do tema escolhido procedemos à revisão da literatura, concebemos, desenvolvemos e avaliamos um projeto de intervenção didática, projeto que desenvolvemos em Prática Pedagógica Supervisionada e que constitui a parte empírica do nosso estudo.

Os alunos que frequentam o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, conforme a estrutura da componente de formação Prática Pedagógica Supervisionada, são dispostos em díade, sendo orientados por professores e educadores cooperantes e professores supervisores da Universidade de Aveiro. Neste sentido, depois de, no primeiro ano, termos estagiado num Jardim de Infância, no segundo ano, realizámos a Prática Pedagógica Supervisionada numa escola do Ensino Básico, onde implementámos o nosso projeto de intervenção didática. A conceção e implementação do projeto foi realizada em conjunto com a colega de díade, tendo sido os dados recolhidos, analisados com objetivos diferentes nos dois relatórios que elaborámos, este e o relatório de Ana Castro (2014), uma vez que procurámos compreender aspetos diferentes, mas articulados, da nossa prática pedagógica.

O motivo pelo qual escolhemos como tema a consciência metalinguística e a sensibilização à diversidade linguística para o nosso relatório foi o interesse em compreender de que modo a sensibilização à diversidade linguística permite o desenvolvimento da consciência metalinguística das crianças.

Neste sentido, um dos objetivos do presente estudo foi perceber de que forma é que atividades de sensibilização à diversidade linguística promovem o desenvolvimento de atitudes positivas face às línguas e favorecem o desenvolvimento da consciência metalinguística das crianças, isto é da sua capacidade de reflexão sobre as línguas.

Para tentarmos concretizar os nossos objetivos começámos por fazer a revisão da literatura, pesquisar e recolher bibliografia sobre a consciência metalinguística, e, seguidamente, sobre sensibilização à diversidade linguística, para que pudéssemos encontrar possibilidades de resposta à questão de investigação que definimos no início do processo:

- De que forma atividades de sensibilização à diversidade linguística contribuem para o desenvolvimento da consciência metalinguística, de crianças do 2.º ano do 1º CEB?

No decorrer do presente relatório, apresentaremos, num primeiro momento, o nosso enquadramento teórico, seguidamente as orientações metodológicas do estudo e a análise dos resultados e, para terminar, teceremos algumas considerações sobre o contributo que este estudo teve para a nossa formação enquanto professoras e educadoras.

Assim, estruturalmente a apresentação do estudo, objeto deste relatório, far-se-á em quatro capítulos, conforme a seguir se explicita:

Capítulo I - *Consciência metalinguística* – neste primeiro capítulo apresentamos a distinção entre os conceitos de *consciência metalinguística* e *consciência linguística*, o conceito de *consciência metalinguística*, as suas componentes, o seu surgimento, desenvolvimento e manifestação, e, ainda, falaremos do ensino da gramática nos primeiros anos de escolaridade. Ao longo deste capítulo, procuraremos deixar explícita a complexidade do desenvolvimento da consciência metalinguística, sendo este um conceito alvo de discussões e muitos estudos por parte de vários autores, mas muito importante nas atividades de ensino que pretendemos pôr em prática para o desenvolvimento de aprendizagens sobre a linguagem verbal e seu funcionamento;

Capítulo II - *Educação para a diversidade linguística e consciência metalinguística* – neste segundo capítulo, abordaremos a questão da diversidade linguística e cultural existente no mundo e a importância de educar para a preservação e valorização dessa diversidade, o movimento *Language Awareness*, fundado por Eric Hawkins no Reino Unido, que surgiu com o intuito de implementar no currículo escolar conteúdos que visam a diminuição das dificuldades dos alunos na aprendizagem da escrita da língua de escolarização e de outras línguas, as finalidades da educação para a

diversidade linguística, as abordagens plurais e as suas vantagens nos primeiros anos de escolaridade e, por fim, apresentaremos as implicações didáticas de uma sensibilização à diversidade linguística que promova o desenvolvimento da consciência metalinguística;

Capítulo III - *Metodologia do estudo* – no terceiro capítulo, apresentamos as opções metodológicas do estudo, a caracterização do contexto de realização do projeto, a questão de investigação e o projeto de intervenção didática, que desenvolvemos numa turma do 2.º ano de uma escola do 1.º CEB do concelho de Aveiro, incluindo a inserção curricular da temática e a descrição de cada uma das sessões realizadas com as crianças e, por fim, os instrumentos de recolha de dados, utilizados para analisar os efeitos das atividades que as crianças realizaram;

Capítulo IV - *Apresentação e análise de dados* – neste último capítulo damos a conhecer a metodologia de análise de dados, englobando a apresentação das categorias de análise que definimos, a análise e discussão dos dados por cada categoria e, para terminar, apresentaremos uma breve síntese dos resultados obtidos.

Findando o último capítulo relativo à apresentação e análise de dados, procederemos, na conclusão, à síntese do estudo, fazendo referência a questões emergentes da investigação-ação, referindo implicações e limitações do nosso relatório. Refletiremos ainda acerca de todo o percurso realizado, bem como acerca do seu contributo para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.





## **Capítulo I – Consciência metalinguística**

Ao longo deste primeiro capítulo procuramos debruçar-nos sobre a noção de *consciência metalinguística*, que tem vindo, ao longo dos anos, a ser alvo de vários estudos. De acordo com Gombert (1990) a consciência metalinguística é entendida como a capacidade de “pouvoir adopter une attitude réflexive sur les objects langagiers et leur manipulation” (p. 11). Assim, no presente capítulo pretendemos referir a importância da consciência metalinguística uma vez que contribui para um melhor desenvolvimento da criança, a nível do domínio da linguagem oral, da escrita e da reflexão sobre a linguagem verbal em geral e sobre as línguas em particular.

Ainda neste âmbito, será abordada a diferenciação entre os conceitos de consciência metalinguística e de consciência linguística; aprofundaremos o conceito de consciência metalinguística, explicitando as suas componentes, o seu surgimento, bem como a forma como se desenvolve e manifesta; faremos ainda referência ao ensino da gramática nos primeiros anos de escolarização, uma vez que o ensino da gramática é fundamental no desenvolvimento da consciência metalinguística.

Os principais objetivos deste capítulo consistem em refletirmos sobre o significado e importância da consciência metalinguística; darmos a conhecer a sua complexidade; e ainda darmos a conhecer o contributo da reflexão sobre a consciência metalinguística no desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

De seguida, antes de nos debruçarmos sobre o conceito de consciência metalinguística, começaremos por fazer a distinção entre consciência linguística e consciência metalinguística, uma vez que são conceitos que se relacionam e que se assemelham entre si, favorecendo deste modo uma melhor compreensão sobre o conceito de consciência metalinguística, que se assume como o foco principal deste trabalho.

### **1. Distinção entre consciência metalinguística e consciência linguística**

A consciência metalinguística e a consciência linguística podem ser comparadas sendo que a primeira implica um conhecimento explícito, consciente, ou seja, um conhecimento mais avançado da linguagem verbal e das línguas que atualizam essa

mesma linguagem, enquanto a consciência linguística, pode ser definida como um conceito intuitivo e implícito que se caracteriza pelo uso espontâneo das regras que regulam a língua ou as línguas, que o sujeito domina. Deste modo, o desenvolvimento da consciência linguística constitui um fator decisivo no processo de aquisição da linguagem, quer oral quer escrita. Esta consciência pode ser caracterizada como “um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização ” (Duarte, 2008, p. 18).

Como referem vários autores, a competência linguística corresponde a “um conhecimento inconsciente, implícito, que o falante tem das regras da língua e que lhe permite atuar linguisticamente, mas que não exige a capacidade de as explicitar” (Gombert, 1986, Brédart e Rondal, 1982, citados por Barbeiro, 1994, p. 34). Segundo Andrade e Araújo e Sá (1992), a competência linguística é uma das componentes da competência de comunicação. Ambas as competências têm sido alvo de estudos com o intuito de as diferenciar, pretendendo-se conhecer “a diferença que existe entre o que se inclui na competência linguística do falante e aquilo que está para além dela e que hoje se designa justamente por competência de comunicação” (p. 41). Neste sentido, a competência de comunicação é vista como uma competência mais geral, que tem vindo a ser estudada por diferentes áreas das ciências da linguagem, e, para além de abarcar a competência linguística como já foi referido, compreende também a competência discursiva, a competência referencial, a competência pragmática, bem como a competência sociocultural. Neste estudo, importa definir a consciência linguística, que é entendida como o “conhecimento e capacidades de utilização de elementos fonéticos, lexicais, sintáticos, etc., do sistema da língua” (ibidem, p. 42). Deste modo, apesar de a consciência linguística se tratar de um conhecimento implícito que não requer esforço por parte do falante, como já referimos, não deixa de ser um conhecimento essencial para o domínio das regras que regem a língua.

Para Sim-Sim (1998), a consciência linguística permite ao falante “pensar sobre algumas propriedades formais da língua, julgar da aceitabilidade dos enunciados e respectiva correcção e isolar e identificar unidades do discurso” (p. 220).

A consciência linguística “é uma pré-condição para a fluência de leitura e a proficiência da escrita, e uma vez que um bom nível de desempenho nestas competências se conta entre os mais importantes factores de sucesso escolar, ela é,

indiretamente, uma das condições de sucesso escolar em outras disciplinas curriculares” (Duarte, 2008, p. 14). Assim, sendo a leitura e a escrita indispensáveis para que haja um desempenho positivo em todas as disciplinas, a consciência linguística é também fundamental para o sucesso escolar, uma vez que, como o autor refere, se trata de um conhecimento essencial para o domínio da leitura e da escrita.

O domínio da língua é fulcral para que os alunos possam desenvolver a consciência linguística. Deste modo, no domínio da linguagem existem três capacidades que derivam da organização e do funcionamento da mente humana, sendo estas o reconhecimento, a produção e a elaboração (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1999, p. 12). As capacidades referidas têm origem numa cadeia dinâmica de tratamento de informação dos processos mentais. Este tratamento opera desde o *input* sensorial, à “sua transformação em material simbólico e ao armazenamento, à conservação e à posterior recuperação de tais representações, essencial à organização e produção de respostas (*output*)” (Sim-Sim, Duarte e Ferraz 1997, p. 21), ou seja, o desenvolvimento da consciência linguística desenvolve-se através desta cadeia de tratamento dinâmico da linguagem, que se inicia com a atribuição de significado aos aspetos que constituem a linguagem, através dos sentidos, que corresponde à capacidade de reconhecimento, segue-se a capacidade de produção da linguagem oral e escrita e, por fim, a capacidade de elaboração que corresponde à sistematização e consciencialização do conhecimento sobre a linguagem.

Como refere Barbeiro (1994), sustentado em Titone (1988), existem dois níveis distintos de apreensão cognitiva do objecto linguístico ou consciência: consciência linguística («*language awareness*») e consciência metalinguística («*metalinguistic consciousness*»). Esta diferenciação deve-se aos papéis distintos que podem desempenhar estes dois tipos de consciência: “it is important to attempt a distinct definition of these two psycholinguistic states insofar as they may play separate roles in language acquisition especially with regard to reading ability ” (p. 40). Deste modo, conforme o autor refere, é importante fazer-se uma distinção entre consciência linguística e consciência metalinguística, uma vez que os papéis que desempenham são distintos na aquisição da linguagem, especialmente no que diz respeito à capacidade de leitura. Assim sendo, apesar do desenvolvimento da consciência linguística favorecer a competência de leitura, uma vez que este desenvolvimento possibilita, ainda que seja de uma forma implícita e espontânea, o conhecimento de algumas das regras que regem a

língua, o desenvolvimento da consciência metalinguística implica que o indivíduo vá desenvolvendo um conhecimento consciente e refletido sobre o funcionamento da linguagem verbal, o que potencia a capacidade de leitura e de compreensão do funcionamento da linguagem verbal, sendo que o leitor, ao conhecer com maior profundidade e abrangência as normas da língua, torna mais proficiente a sua capacidade de leitura, ao ter em conta determinados aspetos.

Titone (1988) estabelece, então uma diferenciação entre estes dois tipos de consciência, ao referir que a consciência linguística corresponde a um conhecimento implícito e intuitivo sobre as operações linguísticas, que se revela através de uma percepção imediata, uma vez que as funções da linguagem se processam de uma forma irrefletida; por outro lado, a consciência metalinguística, apresenta-se como um conhecimento explícito, que implica controlo e reflexão na escolha dos atos de linguagem (Titone, 1988, pp. 63-44, citado por Barbeiro, 1994, pp. 40-41).

Assim, a consciência linguística corresponde ao conhecimento implícito e inconsciente, isto é, um conhecimento com uma linguagem específica, que não exige uma aprendizagem específica por parte do falante. Este é capaz de utilizar as regras de funcionamento da língua, reconhecer formas e padrões de um modo intuitivo sem ter de refletir com uma linguagem específica sobre as regras de funcionamento da língua, sendo este processo espontâneo e natural. No que concerne à consciência metalinguística, ao contrário da consciência linguística, esta caracteriza-se por um conhecimento explícito, intencional, adquirido através da instrução formal, que implica reflexão através de uma linguagem específica. O falante reconhece as características e funções da linguagem, tem controlo e escolha deliberada dos atos de linguagem, identifica formas e padrões de modo fundamentado, ou seja, o falante conhece e é capaz de descrever as regras da língua ou das línguas.

Desta forma, “A consciência metalinguística surge [...] como um nível mais elaborado de construção cognitiva, relativamente à consciência linguística” (Barbeiro, 1994, p. 41). No entanto, e como defende Berthoud-Papandropoulou (1991), “entre a consciência metalinguística, com o seu carácter refletido, explícito, e a competência linguística, correspondendo ao conhecimento implícito, ao saber-fazer linguístico do falante, poderá conceber-se a existência de um *continuum* que ligue estas duas capacidades” (Barbeiro, 1994, p. 43).

Titone (1988), para além da diferenciação entre consciência metalinguística e consciência linguística, assume também diferentes desenvolvimentos para ambos os conceitos:

“A consciência linguística pode emergir desde bastante cedo, ainda antes da escolarização formal, sendo um resultado do processo de maturação cognitiva. A consciência metalinguística aparece mais tarde, num nível mais avançado da escolarização formal (cerca dos 12-13 anos), sendo resultado do desenvolvimento metacognitivo trazido pela instrução, nomeadamente pelo domínio da leitura e aprendizagem da gramática” (Barbeiro, 1994, p. 62).

Concluindo, e como foi referido anteriormente, a frequência da escola pode não ser o motivo pela qual se desenvolve a consciência linguística nas crianças, sendo que esta se pode desenvolver desde bastante cedo, à medida que a criança cresce e vai dominando a linguagem e os atos comunicativos. Quando a criança já frequenta a escola, dá-se o grande desenvolvimento da sua consciência metalinguística, a par do domínio da leitura e da aprendizagem da gramática. Contudo, de acordo com Titone (1998), como vimos anteriormente, a consciência metalinguística surge claramente nas crianças por volta dos 12 – 13 anos. Esta ideia remete para a ideia de que este processo se inicia nos primeiros anos de escolarização, quando as crianças começam a observar a linguagem verbal e a refletir sobre o seu funcionamento, isto é aprendem gramática. Assim, nos primeiros anos de escolarização, os alunos começam a desenvolver a sua consciência metalinguística, sendo que nos anos seguintes, os alunos apresentam e desenvolvem uma competência metalinguística. Deste modo, importa referir o que se entende por *competência metalinguística*, conceito que estabelece uma relação muito próxima com o conceito de consciência metalinguística. A consciência metalinguística corresponde à fase inicial que ocorre após a passagem entre o conhecimento implícito e conhecimento explícito, em que o aluno ainda está a tomar consciência e a refletir sobre o funcionamento da língua, sendo o conhecimento das regras que regem a língua e a capacidade de reflexão ainda embrionários. Por sua vez, a competência metalinguística diz respeito a uma fase mais avançada, em que o aluno é mais competente no uso dos aspetos linguísticos e a sua capacidade de reflexão já se encontra mais desenvolvida. Tendo em conta o que acabamos de referir, durante o nosso trabalho assumimos o conceito de consciência metalinguística, uma vez que o nosso projeto de intervenção (Capítulo III) foi desenvolvido numa turma do 2.º ano de escolaridade, tratando-se,

deste modo, de crianças com 7 e 8 anos que se encontram numa fase inicial de desenvolvimento da sua consciência metalinguística.

Resumindo e conforme Barbeiro (1994), “ a consciência metalinguística não se limita a tornar explícito o conhecimento implícito, sem outras consequências para a aprendizagem para além das relativas ao tipo de conhecimento. A tomada de consciência do que se sabe permite identificar o que ainda é necessário saber. Correspondentemente, a consciencialização do que não se sabe contribui para perceber o que se sabe” (p. 97). Assim sendo, podemos referir que a consciência metalinguística, sendo uma competência que exige reflexão e consciencialização, permite ao sujeito adquirir cada vez mais novos conhecimentos, sendo este processo recíproco, ou seja, à medida que se desenvolve a consciência metalinguística, também se desenvolverá a aprendizagem de novos conhecimentos.

De seguida, feita a distinção entre consciência linguística e consciência metalinguística, centrar-nos-emos apenas no conceito de consciência metalinguística para uma melhor compreensão.

## **2. Conceito de consciência metalinguística**

A consciência metalinguística surge através do desenvolvimento do conhecimento explícito da língua e do seu funcionamento, bem como do desenvolvimento da aprendizagem da gramática, quase sempre associada ao contexto escolar.

Antes de definirmos consciência metalinguística de modo mais sistemático, importa realçarmos que faz parte deste termo o prefixo grego “meta”, que pode ter como significado “através de”, “após”, “para além de”, “de nível superior”, “que transcende”. Este termo encontra-se presente em várias noções, que se entrelaçam com a temática deste relatório, como por exemplo, *metalíngua*, *metalinguagem*, *metalinguística*, *metacomunicação* e *metacognição*, noções que, para além de outras, surgem em torno da consciência linguística. A noção de consciência metalinguística diz, portanto, respeito a um nível superior de conhecimento sobre a linguagem, o que remete para uma reflexão ou consciencialização sobre a mesma.

Deste modo, a consciência metalinguística pode ser definida como “o conhecimento deliberado, reflectido, explícito e sistematizado das propriedades e operações da língua” (Sim-Sim, 1998, p. 220), ou seja, corresponde ao conhecimento

que o falante tem acerca das regras da gramática da língua ou das línguas que domina ou com as quais contacta, bem como à capacidade de reflexão sobre as mesmas.

É também de recordar que este conceito é constituído por dois termos distintos: *consciência* e *metalinguística*. Segundo Damásio (2000) “a consciência é, com efeito, a chave para uma vida examinada, para o melhor e para o pior, é a certidão que nos permite tudo conhecer (...)” (p. 24). Ainda segundo o mesmo autor “a consciência é conhecimento, o conhecimento é consciência (...)” (p. 46). Deste modo, este termo pode ser considerado uma qualidade da mente que pode ser definida como conhecimento, que nos permite ter a percepção de nós próprios e da relação que estabelecemos com o ambiente. Podemos ainda afirmar que a consciência é o que nos permite desenvolver a capacidade de reflexão, que se traduz neste caso, num estado reflexivo sobre a língua e sobre as funções da linguagem.

O segundo termo, *metalinguística*, como a própria palavra indica, corresponde à reflexão sobre a língua e sobre a linguagem. Para que se processe esta reflexão é necessário que o falante tenha controlo sobre as regras da língua, ou seja, sobre a sua gramática, observando-a e explicitando-a.

Gombert (1986), antes de definir competência metalinguística, toma como ponto de partida a própria designação de metalinguística, e considera que “ (...) l’activité métalinguistique ne se limite pas à cette utilisation du vocabulaire linguistique, elle englobe aussi toutes les manifestations d’une réflexion sur l’activité de langage. Est métalinguistique toute activité qui suppose que le langage soit traité comme objet de pensée” (Gombert citado por Barbeiro, p. 34). Assim sendo, a atividade metalinguística não supõe apenas que o falante conheça e saiba utilizar as regras da língua, é necessário também que saiba refletir sobre as mesmas e sobre a própria linguagem, que devem ser encaradas como objetos de pensamento.

Deste modo, e como refere Benveniste, a competência metalinguística reenvia para “[la] possibilité que nous avons de nous élever au-dessus de la langue, de nos en abstraire, de la contempler, tout en utilisant dans nos raisonnements et nos observations” (Benveniste, 1974 citado por Gombert, 1990, p. 12). Assim, a competência metalinguística traduz-se numa capacidade de reflexão sobre a linguagem verbal, uma vez que permite abstrairmo-nos da língua, observarmos e admirarmos essa mesma língua, tendo em conta as constatações e raciocínios que fazemos sobre ela.

Segundo Inês Sim-Sim (1998), a consciência metalinguística corresponde a um “conhecimento totalmente consciente em que o sujeito controla deliberadamente a utilização das regras estruturais da língua e que é o resultado do desenvolvimento de processos metacognitivos, quase sempre dependentes da instrução formal, como é o caso do ensino da gramática” (p. 220). Os processos metacognitivos dizem respeito aos processos de pensamento sobre a própria cognição, sendo assim a metacognição encarada como a consciência do próprio conhecimento.

Como acabamos de constatar, a consciência metalinguística é um conceito com múltiplas definições, por se tratar de um assunto que desencadeia controvérsias entre vários autores. Deste modo, tendo em conta as definições que apresentamos, podemos concluir que ter consciência metalinguística é também ter consciência das línguas que nos rodeiam, ou seja, é ter consciência da diversidade linguística que existe nos ambientes que circulamos.

De seguida, para reconhecermos a complexidade deste conceito, apresentamos as várias componentes da consciência metalinguística, que são também suscetíveis de discussão.

### **3. Componentes da consciência metalinguística**

Sendo a consciência metalinguística alvo de muitos estudos pelo facto de se tratar de um conceito complexo, multifacetado e constituído por várias componentes, são vários os autores que procuram delimitá-la.

Barbeiro (1994) refere que a consciência metalinguística incide em vários aspetos da linguagem, sendo eles aspetos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e textuais.

De acordo com Gombert (1990) este conceito pode ser dividido nas seguintes componentes:

- Consciência metafonológica: capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas e de as manipular deliberadamente (Gombert, 1990, p. 29);
- Consciência metassintática: capacidade de raciocinar conscientemente sobre os aspetos da língua e de controlar deliberadamente o uso de regras da gramática para organizar as unidades linguísticas no eixo sintagmático (ibidem, p. 59);



- Consciência metalexical: possibilidade de isolar a palavra e de a identificar como sendo um elemento do léxico, fazendo um esforço no sentido de tentar aceder intencionalmente ao léxico interno (ibidem, p. 87);
- Consciência metassemântica: capacidade de reconhecer o sistema da língua como um código convencional e arbitrário e de manipular as palavras ou os elementos significantes de dimensão superior à palavra, sem que os significados correspondentes sejam automaticamente afetados ou construindo novos significados (ibidem);
- Consciência metapragmática: capacidade de representar, organizar e regular os próprios usos do discurso em função das intenções de utilização da língua (Hickmann, 1983 citado por Gombert, 1990, p. 123);
- Consciência metatextual: envolve operações implicadas no controlo deliberado, tanto a nível da compreensão como da produção de textos, como do arranjo dos enunciados em unidades mais extensas (Gombert, 1990, p. 159).

Pliássova (2005), sustentada em Barrera & Maluf (2003), afirma que se incluem dentro da consciência metalinguística três níveis distintos, a saber:

“ a consciência fonológica que diz respeito à capacidade do falante de analisar as palavras em termos das unidades sonoras que as compõem; a consciência lexical [que se] refere à capacidade de identificar as funções semânticas das palavras, tanto daquelas que têm significado mesmo isoladas do contexto (que é caso de substantivos, verbos ou adjetivos), como das que ganham significado apenas no seu uso contextual (que é o caso das palavras funcionais, como artigos, preposições ou conjunções); a consciência sintática é associada à manipulação e organização de diferentes estruturas gramaticais no interior de enunciados” (p. 45).

Assim sendo, a consciência fonológica permite refletir sobre os sons que compõem as palavras e manipulá-los, facilitando a aquisição das correspondências letra-som, que auxiliam a aprendizagem da leitura e da escrita. A consciência lexical, assim como a consciência fonológica, desempenha um papel importante na aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que, quanto maior for o capital lexical de um falante, com mais facilidade desenvolverá o seu processo de leitura e desempenho na compreensão da leitura. Em contrapartida, se o aluno possuir um capital lexical reduzido, terá mais dificuldade em atribuir significado ao que lê. Por último, a consciência sintática também

ocupa um importante papel no desempenho da leitura e da escrita, sendo que os aspetos sintáticos podem contribuir para a compreensão do texto.

Ainda a mesma autora, Pliássova (2005), referindo Nicholas (1991), identifica três componentes da consciência metalinguística. São elas “a consciência léxico-gramatical (ligada às palavras e às regras que se encontram por detrás das suas combinações), a consciência interacional (respeitante à cooperação entre os locutores num ato comunicativo) e a consciência pragmático-linguística (que permite, pela organização dos discursos, a interação entre os conhecimentos morfo-sintáticos e a identidade social do falante)” (ibidem, p. 45-46).

Conforme Barbeiro (1994), sustentado em James e Garret (1992), o desenvolvimento da consciência metalinguística ocorre nos domínios afetivo, cognitivo e social, no domínio relativo à relação entre a linguagem e o poder e, por fim, no domínio da *performance*.

O domínio afetivo corresponde a critérios como a curiosidade, o interesse, a atenção, que são fundamentais para garantir o sucesso na aprendizagem e no uso de uma língua. O domínio cognitivo permite aquisição de conhecimentos sendo deste modo essencial, uma vez que o desenvolvimento da competência metalinguística desenvolve a capacidade de refletir sobre diferentes formas da linguagem verbal. No domínio social o papel da consciência metalinguística é realçado na promoção da harmonização social baseada na compreensão da variedade linguística. O domínio relativo à compreensão da relação entre a linguagem e o poder corresponde à compreensão de que a linguagem pode ser usada enquanto instrumento de manipulação (Barbeiro, 1994). Por fim, no domínio da *performance*, “coloca-se a questão se a consciência metalinguística, o conhecimento acerca da linguagem, contribui para desenvolver as capacidades da sua utilização” (ibidem, p. 97), ou seja, se os conhecimentos adquiridos sobre o funcionamento da língua contribuem para que o aluno seja capaz de colocar em prática as regras que a regem.

Como vemos pelo que descrevemos anteriormente, são várias as componentes e domínios da consciência metalinguística, uma vez que se trata de um conceito fundamental no estudo sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. Deste modo, a consciência metalinguística exige mais do que aspetos meramente linguísticos, implicando uma vontade própria em aprender e conhecer as línguas, o que pode trazer benefícios aos aprendentes de línguas e à sua relação com a sociedade.

O desenvolvimento da consciência metalinguística nos domínios referidos apresenta uma variedade de objetivos: tornar explícito o conhecimento intuitivo dos alunos acerca das línguas com as quais contactam; reforçar as capacidades linguísticas e aumentar a eficácia da comunicação nas línguas (materna e estrangeira); perspetivar de forma positiva a diversidade linguística; fomentar a existência de melhores relações entre grupos étnicos dentro e fora da escola; ajudar as crianças a ultrapassar dificuldades surgidas de discrepâncias entre a linguagem de casa e a linguagem da escola; iniciar os alunos nos conceitos e técnicas de base da análise linguística; proporcionar a compreensão do valor da linguagem como parte da vida humana (Barbeiro, 1994, p. 95).

Para além do conceito de consciência metalinguística incluir várias componentes e dimensões, que o tornam um fenómeno complexo e um tópico de debate, este encontra-se relacionado com um conjunto de outros conceitos. Entre os diferentes conceitos, podemos destacar o conceito de *consciência linguística* (“*linguistic awareness*”), *consciência epilinguística*, *conhecimento implícito*, *conhecimento explícito*, *metalinguagem* ou *metalíngua*. Entre estes conceitos são estabelecidas relações de sinonímia, complementaridade e sobreposição, sendo que as perspetivas de vários estudos não são coincidentes (Barbeiro, 1994).

O termo *epilinguístico*, segundo Gombert (1990), emprega-se para designar as “*activités métalinguistiques inconscientes, posant par définition que le caractère réfléchi ou délibéré est inhérent à l’activité métalinguistique au sens strict*” (p. 22). De modo a diferenciar estes conceitos, podemos dizer que a consciência metalinguística se caracteriza por ser um conhecimento que se processa de forma consciente, enquanto a consciência epilinguística corresponde às atividades metalinguísticas inconscientes, ou seja, corresponde à aquisição que se processa de forma subconsciente e espontânea.

A metalinguagem é entendida como uma manifestação explícita da consciência metalinguística, uma vez que corresponde ao resultado da consciencialização da língua e diz respeito à explicação verbal sobre as diferentes unidades linguísticas. No entanto, segundo Pliássova (2005), alguns autores “não concordam com a ideia de que a consciência metalinguística deve ser avaliada pela verbalização dos conhecimentos explícitos. Gombert (1988), por exemplo, refere que essa consciência não implica, por si mesma, o domínio da metalinguagem, e Van Lier (1999) afirma que para se poder falar

sobre a linguagem não é necessário o domínio do vocabulário técnico/metalinguístico” (p. 42).

Para Sim-Sim (1998), a metalinguagem refere-se a um “nível superior sobre a linguagem e partilha com o domínio cognitivo o recurso a metaprocessos” (p. 220). Os metaprocessos “são responsáveis pela consciencialização e controlo do processamento da informação. No que concerne à metalinguagem, a consciencialização e o controlo visam o processamento da informação linguística” (ibidem). Assim sendo, a metalinguagem diz respeito à linguagem usada para descrever alguns aspetos relacionados com a língua e com a linguagem verbal. Os metaprocessos correspondem à definição dos passos necessários para se constituir um processo, sendo neste caso, um processo de consciencialização sobre aspetos linguísticos, ou seja, é o que é feito para que se tornem conscientes e compreensíveis as regras do funcionamento da língua.

Retomando o conceito de consciência metalinguística, Barbeiro (1994) define-o como a “capacidade cognitiva do sujeito incidindo sobre a linguagem (sobre as suas unidades ou sobre as relações em que é interveniente) e consistindo na reflexão ou no controlo deliberado, com vista a uma tomada de decisão no âmbito do processo de escrita” (p. 24). A atividade metalinguística, sem carácter consciente, ou seja, o conhecimento ligado implicitamente à utilização da língua como instrumento de comunicação, adota a designação de *epilinguística* referida anteriormente, sendo o termo *metalinguística* destinado à atividade com carácter consciente e refletido (Barbeiro, 1994).

Ainda Gombert (1986), referindo-se aos aspetos cruciais para a existência da consciência metalinguística, refere que “utiliza a consciência como elemento delimitador: o que determina se uma atividade relativa à linguagem é ou não uma atividade metalinguística é o carácter consciente ou refletido de que se reveste ou não. Deste modo, numa atividade metalinguística, segundo Gombert, estará sempre presente a consciência por parte do sujeito” (Barbeiro, 1994, p. 34).

A consciência metalinguística é, por um lado, um dos domínios da metacomunicação, o domínio relativo aos aspetos verbais, que descreve as situações em que os intervenientes de um ato comunicativo explicitam os fatores que determinam esse ato. A consciência metalinguística é ainda por outro lado, enquanto forma de conhecimento, “considerada no âmbito mais geral da metacognição” (Barbeiro, 1994, p. 45). O termo metacognição, como já foi referido anteriormente, segundo Sim-Sim

(1998), diz respeito “ao conhecimento e controlo dos processos e produtos cognitivos” (p. 217), correspondendo à consciência sobre o próprio conhecimento, sendo um nível superior de conhecimento. Alguns autores, no âmbito da metacognição, “atribuem um papel fundamental ao desenvolvimento metalinguístico, considerando-o responsável, em grande medida, pelo desenvolvimento da consciência relativa aos processos de pensamento” (Barbeiro, 1994, p. 46). Deste modo, e como afirma Silva (1989), a metacognição é entendida como “o conhecimento que a pessoa possui acerca dos seus próprios processos cognitivos, o conhecimento acerca do que conhecemos e a regulação estratégica desses mesmos processos cognitivos [...]” (Silva 1989, p. 10, citado por Barbeiro, 1994, p. 50).

Concluindo, a consciência metalinguística apropria-se de uma diversidade de componentes distintas, como vimos anteriormente, que fazem deste conceito um fenómeno multifacetado, que vários estudiosos procuram delimitar.

De seguida abordaremos o surgimento e a manifestação da consciência metalinguística que se constitui como uma questão controversa que vários autores defendem segundo aquilo em que acreditam.

#### **4. Surgimento, manifestação e desenvolvimento da consciência metalinguística**

A manifestação da consciência metalinguística é um assunto muito polémico e o facto de existirem várias definições para este conceito, não faz dele um aspeto negativo, antes o torna um motivo de debate e interesse.

Alguns autores defendem que a consciência metalinguística “se desenvolve a par da aquisição da linguagem, fazendo parte da mesma; outros associam o seu aumento à aprendizagem formal dos diferentes aspetos da linguagem em contexto de instrução escolar; outros ainda relacionam a consciência metalinguística com a evolução cognitiva das crianças e com as mudanças que se verificam no processamento de informação” (Pliássova, 2005, p. 47).

Sim-Sim (1998) refere que as “capacidades metalinguísticas surgem na criança após um razoável domínio do conhecimento e uso da linguagem em contexto comunicativo” (p. 224). Sendo que a criança ainda antes de iniciar a escola, já detém um razoável domínio de conhecimento e uso da linguagem, esta noção permite-nos deduzir

que a criança no primeiro contacto com a escola já possui consciência metalinguística, o que beneficiará a sua aprendizagem.

Tal como indica Barbeiro (1994), sustentado em Clark (1978), “as crianças começam desde cedo a refletir sobre as propriedades da linguagem, acompanhando a própria aquisição” (p. 58). Assim sendo, o autor defende que à medida que a criança desenvolve a sua própria linguagem e vai adquirindo novo vocabulário, desenvolve simultaneamente a sua capacidade de reflexão sobre aspetos da linguagem, o que lhe permite aos poucos e poucos conhecer as regras do funcionamento da língua.

Ainda de acordo com Barbeiro (1994), existe uma relação entre o desenvolvimento da consciência metalinguística e o domínio da leitura, mas esta relação não estabelece por si só uma relação de causa e efeito, uma vez que existem crianças que não têm escolarização e, que, no entanto, seguem padrões de desenvolvimento cognitivo semelhantes a crianças que iniciam a aprendizagem da leitura, o que leva a concluir que a aprendizagem da leitura não é uma condição necessária para o desenvolvimento da consciência metalinguística.

Na perspetiva de Pliássova (2005), autores como Marshall & Morton (1980) e Smith & Tager-Flushberg (1982), “associam o desenvolvimento da consciência metalinguística à aprendizagem dos diferentes aspetos da língua, pois consideram que a capacidade de refletir sobre a linguagem e de a comentar é uma consequência da compreensão estruturada dos diferentes padrões da produção linguística” (p. 47).

Segundo a mesma autora, Hakes (1982) defende “a ideia de que o aumento desta consciência se encontra ligado à crescente capacidade de diferenciar os aspetos linguísticos dos não linguísticos, por um lado, e os vários aspetos linguísticos entre si, por outro. Essa capacidade é um resultado das melhorias (decorrentes da aprendizagem formal) no processamento deliberado e controlado da informação e na concentração propositada da atenção sobre a linguagem com o objetivo de reflexão e análise” (ibidem).

Deste modo, pode ser afirmado que a consciência metalinguística se manifesta de várias formas e em alturas diferentes do desenvolvimento dos falantes, acompanhando o processo de apropriação dos diferentes domínios da língua.

Seguidamente apresentaremos questões relacionadas com o ensino da gramática nos primeiros anos de escolaridade, uma vez que o surgimento, manifestação e

desenvolvimento da consciência metalinguística está associado à aprendizagem da gramática.

## **5. Ensino da gramática nos primeiros anos de escolaridade**

Sendo o objetivo deste ponto do nosso relatório abordar o ensino da gramática, uma vez que o desenvolvimento da consciência metalinguística se dá a par do desenvolvimento da aprendizagem da gramática, começaremos por referir o conceito de *gramática*, referindo a etimologia da palavra.

O termo *gramática* tem origem no termo grego *grammatike*, que significava a arte de desenhar as letras. Nos dias de hoje, esta é uma noção polissémica, que se pode aplicar a realidades distintas.

Segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, a gramática de uma língua pode ser entendida como “o conjunto de princípios que regem a combinação de elementos em sequências significativas marcadas e definidas (as frases)” (QECR, 2001, p. 161). A competência gramatical pode ser definida como “o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar”. Esta competência é ainda considerada a “capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas segundo estes princípios (ao contrário da memorização e reprodução)” (ibidem).

Ainda segundo o Dicionário de Linguística de Dubois et al (1973) “Gramática é a descrição completa da língua, isto é, dos princípios de organização da língua” (p. 313). Conforme este dicionário, a gramática comporta quatro partes distintas: fonologia, sintaxe, semântica e o léxico. O conceito de gramática é também considerado “l’art de parler et d’écrire correctement” (Cousinet, 1950, p.1), uma vez que, para que a fala e a escrita sejam corretamente dominadas, é necessário conhecerem-se e aplicarem-se as regras do funcionamento da língua.

Tendo em conta o que acabámos de referir, a gramática é o conjunto de regras usadas para um determinado uso de uma língua, ou seja, a gramática é constituída pelas regras que garantem o bom uso da língua, o que é específico para cada língua.

Duarte (2008) refere que “o termo *gramática* tem uma aceção alargada, designando tanto o estudo do conhecimento intuitivo da língua que têm os falantes de uma dada comunidade como os princípios e regras que regulam o uso oral e escrito

desse conhecimento” (p. 17). Apesar da conformidade conceptual existente, se aprofundarmos a pesquisa descobrimos que a noção de gramática é bastante complexa, uma vez que se trata de um termo com vários significados, de acordo com as diferentes conceções e tipos de gramática. A polissemia da palavra gramática é referida por vários autores, como é o caso de Botelho (2000), que refere no *Dicionário de Metalinguagens da Didática* que, “apesar de ser uma nomenclatura bastante comum entre nós, torna-se difícil defini-la em virtude das suas múltiplas acepções” (p. 210). Também Galisson & Coste (1983) referem a palavra gramática como uma “palavra correntíssima (...) delicada quanto à sua definição, porque os seus empregos são tão fluidos como múltiplos, sobretudo em metodologia do ensino de línguas” (p. 364). A complexidade do termo gramática é ainda reconhecida por Besse & Porquier (1991) que afirmam: “ou bien il [le mot] prend des acceptions sensiblement différents les unes des autres, ou bien il confond ces mêmes acceptions, comme si elles renvoyaient à une seule réalité” (p. 10). Deste modo os autores assumem tratar-se de uma palavra com vários significados que, por vezes, se confundem, por se tratarem de conceitos semelhantes, mas que também se afastam, quando se trata de conceitos com definições distintas.

O ensino da gramática no 1.º CEB, segundo Duarte (2008), “visa desenvolver a consciência linguística das crianças, a qual, ao longo do seu percurso escolar, evoluirá para o estágio de conhecimento explícito” (p. 18). Neste sentido, o ensino da gramática promove a passagem do conhecimento implícito das crianças para o conhecimento explícito, tendo o ensino da gramática como objetivo o desenvolvimento da consciência metalinguística e da competência metalinguística. Com o desenvolvimento da consciência metalinguística pretende-se que o falante conheça e saiba utilizar as regras da gramática e que seja capaz de refletir sobre as mesmas, sobre a linguagem e sobre as línguas. O falante que possuir consciência metalinguística é capaz de avaliar um enunciado produzido ou ouvido como correto ou incorreto, sendo competente ao ponto de o tornar certo no caso de estar errado.

O conhecimento implícito corresponde ao conhecimento tácito, que é entendido como aquele que o indivíduo adquire ao longo da vida pela experiência, é subjetivo, espontâneo e inerente à capacidade das pessoas. Quanto ao conhecimento explícito da língua este é definido como a “capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correção do erro” (ME, 2009, p. 16).



Conforme Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), o conhecimento explícito da língua é visto como uma “progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua” (p. 30). É esta consciencialização que vai ajudar os alunos a desenvolverem as regras gramaticais que utilizam sem se aperceberem, as regularidades linguísticas, o que lhes irá permitir realizar autocorreções dos seus erros e uma identificação das dificuldades que sentem no uso da língua (ibidem, p. 31).

Deste modo, conforme Pilati et al (2011) “Um dos papéis do professor é justamente o de tornar explícito esse conhecimento linguístico internalizado, instrumentalizando o estudante a fazer uso consciente das estruturas e dos recursos gramaticais que possui” (p. 400). O uso consciente das estruturas e dos recursos gramaticais a que o autor se refere corresponde à competência metalinguística que o aluno desenvolve à medida que descobre as regras que regem a língua, uma vez que se trata de uma competência que requer o conhecimento da gramática da língua bem como uma capacidade de reflexão sobre a mesma e sobre o seu funcionamento.

Segundo Costa, Cabral e Viegas (2011), o conhecimento explícito da língua encontra-se dividido em sete dimensões: o conhecimento fonético, o conhecimento fonológico, o conhecimento morfológico, o conhecimento sintático, o conhecimento lexical e semântico e o conhecimento pragmático e discursivo. O nosso estudo encontra-se focalizado no conhecimento fonológico, morfológico, das classes de palavras, lexical e semântico e no conhecimento da representação gráfica e ortográfica.

A passagem do conhecimento implícito para o conhecimento explícito dá-se quando as crianças desenvolvem determinadas capacidades, sendo elas:

- identificar e nomear as unidades da língua;
- caracterizar as suas propriedades, as suas regras de combinação e os processos que atuam sobre as estruturas formadas;
- seleccionar as unidades e estruturas mais adequadas à expressão de determinados significados e à concretização de determinados objetivos em situações concretas de uso oral e escrito da língua.

(Duarte, 2008, p. 17)

Deste modo, o desenvolvimento destas capacidades contribui para o desenvolvimento da consciência metalinguística das crianças, uma vez que a consciência metalinguística se caracteriza por um conhecimento explícito.

Conforme afirmam Costa, Cabral, Santiago & Viegas (2010, p. 8, citados por Ramos, 2011, p. 24) “ensinar gramática não é ensinar algo completamente novo, mas sim tornar os nossos alunos conscientes de um conhecimento que eles têm e aplicam, mas do qual não têm consciência”. Na perspectiva de Kail (2000), “le savoir grammatical n’est pas la connaissance d’un ensemble de règles abstraites, de nature symbolique, mais une connaissance implicite de relations probabilistes entre les séquences d’éléments grammaticaux et de significations” (p. 12).

Deste modo, é importante proporcionar aos alunos situações que lhes permitam manipular e descobrir o funcionamento da língua, de modo a que eles próprios, com o decorrer do tempo, possam descobrir e compreender as regras da gramática e não, simplesmente, decorá-las.

Sendo a língua “um meio essencial na expressão do pensamento e nas aprendizagens escolares, é desejável que [...] os alunos aprendam “coisas” sobre ela, tal com aprendem “coisas” sobre a matéria, a energia, a vida, as sociedades humanas ou os climas” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 31). Ainda segundo Duarte (2008), citando o relatório da Comissão Kingman, “é tão importante ensinar aspetos do contexto linguístico como do contexto físico, é tão importante ensinar a estrutura da língua portuguesa como a estrutura do átomo” (p. 16).

Duarte (2000), referindo-se ao papel da gramática no ensino da língua materna, aponta três argumentos a favor da “reflexão gramatical”. O primeiro argumento aponta para a “reflexão gramatical” como sendo uma atividade metacognitiva, que requer uma atitude reflexiva perante os comportamentos linguísticos e o sistema de ensino que sustém; o segundo argumento diz respeito ao acesso que a “reflexão gramatical” proporciona ao português padrão, uma vez que um dos objetivos do ensino é simplificar este acesso aos alunos, que permitirá o sucesso nas várias disciplinas, na medida em que o domínio da língua é fundamental para alcançar o êxito, que será alcançado sem que outras variedades linguísticas sejam desconsideradas; por fim, o último argumento relaciona-se com os mecanismos e processos linguísticos essenciais na competência de escrita, que facilmente se tornarão evidentes com o recurso à “reflexão gramatical” (Ramos, 2011).

O estudo da gramática no contexto escolar apresenta diferentes objetivos, sendo eles: “a apropriação, pelos aprendentes das normas da língua (desde as normas da

pronúncia, até às de formação de palavras, ou de construção de enunciados de acordo com a sua significação lexical ou pertença estilística), a sistematização dos seus conhecimentos sobre a linguagem, e a formação de hábitos e práticas de transmissão estruturada dos seus pensamentos” (Pliássova, 2005, p. 87). Neste sentido, o ensino da gramática é uma mais-valia para todas as crianças na medida em que contribui para formar falantes competentes, tanto a nível oral como escrito, através do desenvolvimento da consciência metalinguística.

Ao contrário do que temos demonstrado ao longo deste texto, existem muitos investigadores que defendem que o ensino da gramática pode ser dispensado na aprendizagem de uma língua, mas como refere Cegalla (1984, citado por Pliássova, 2005, p. 91), “[m]aldizer da gramática” é “tão desarrazoado quanto malsinar os compêndios de boas maneiras só porque preceituam as normas da polidez que todo civilizado deve acatar”.

Como podemos atestar a partir da citação anterior, a gramática é um conceito complexo e polissémico que desencadeia opiniões diferenciadas desde há muitos anos.

Sendo a gramática fundamental para o desenvolvimento da consciência metalinguística e para o desenvolvimento da aprendizagem de línguas, como temos referido ao longo deste primeiro capítulo, de seguida apresentaremos o Capítulo II intitulado de *Educação para a diversidade linguística e consciência metalinguística*, onde será abordada a relação entre os conceitos de consciência metalinguística e de sensibilização à diversidade linguística, que visam a aprendizagem de línguas e o desenvolvimento de atitudes de respeito, aceitação e de valorização das mesmas.



## **Capítulo II – Educação para a diversidade linguística e consciência metalinguística**

Nos dias de hoje as sociedades caracterizam-se por uma crescente diversidade linguística, social e cultural, devido a fenómenos mundiais como a globalização, os movimentos migratórios, os avanços tecnológicos, os meios de comunicação, a mobilidade, entre outros fatores, que têm vindo a instituir novos desafios à educação, que, desde os primeiros anos de escolaridade, deve garantir a todos os alunos igualdade de oportunidades para que desenvolvam todas as suas potencialidades. Para tal, é importante que as crianças desde cedo tenham contacto com a diversidade linguística e cultural, sendo que o contacto com as línguas e culturas pode possibilitar a cada criança a tomada de consciência da diferença, bem como o desenvolvimento de valores e de atitudes de respeito pela mesma. Neste sentido, e como refere Martins (2008), “O ensino de línguas é um assunto sensível que mobiliza a opinião pública, já que a língua [...] é mais do que um simples instrumento de comunicação, é um veículo identitário e social, um património distintivo da condição humana na sua multiplicidade, mutabilidade e variedade” (p. 121). Deste modo, é importante que as crianças sejam sensibilizadas para a importância das línguas, despertando o seu interesse e curiosidade pelo mundo complexo das línguas e das culturas, criando atitudes de abertura perante a diversidade e levando a compreender a complexidade humana.

Para que estes desafios sejam concretizados é necessário adotar novas práticas e levar a cabo algumas alterações nos currículos, para que a familiarização das crianças com várias línguas e culturas, seja uma realidade, o que lhes permitirá refletir sobre as línguas e as culturas, encarando a diferença como uma mais-valia.

Deste modo, neste segundo capítulo, começamos por apresentar questões relacionadas com a diversidade linguística e cultural no mundo, com o intuito de dar a conhecer a sua dimensão; de seguida apresentamos o movimento *Language Awareness* definido por Eric Hawkins no Reino Unido, que surgiu para combater a ideia de que a linguagem se poderia tornar num dos maiores índices de insucesso escolar; seguem-se os pressupostos teóricos relacionados com as abordagens plurais e seus contributos para o desenvolvimento dos alunos; posteriormente apresentamos as finalidades da sensibilização à diversidade linguística, uma das abordagens plurais; e, por fim,

encerramos o capítulo, com as implicações didáticas de uma sensibilização à diversidade linguística, com vista ao desenvolvimento da consciência metalinguística.

## 1. Diversidade linguística e cultural no mundo

A palavra *diversidade* remete para a ideia de pluralidade, multiplicidade, heterogeneidade, variedade, e deste modo, importa defini-la, uma vez que pretendemos abordar a existência das variadas línguas e culturas existentes no mundo.

A diversidade é uma das características do mundo e das sociedades atuais, que pode estar representada pela multiplicidade de plantas, espécies animais, ecossistemas, que constituem a biodiversidade, assim como pela variedade de línguas e culturas, que integram o mundo das línguas e das culturas.

Todos os seres humanos, em comunidades linguísticas de pertença, expressam os seus sentimentos, desejos, opiniões, crenças através de uma língua ou mais do que uma, o que proporciona a sua evolução e a criação de um património linguístico e cultural. Deste modo, quanto mais línguas existirem no mundo, mais rico será o nosso património e mais ricas serão as possibilidades de expressão dos seres humanos.

Atualmente, segundo a informação disponibilizada no *Ethnologue*, estima-se que existam aproximadamente 6 912 línguas no mundo, sendo este número inferior comparativamente ao número de línguas que existiram no passado, uma vez que já se extinguíram muitas línguas ao longo dos tempos. Contudo prevê-se ainda que este número ao longo dos tempos venha a diminuir, uma vez que, no passado, estima-se que tenham existido cerca de 10.000 línguas, o que revela que muitas línguas se têm extinguido com o passar dos anos. Esta constatação é preocupante, o que nos leva a querer que no futuro, muitas das línguas existentes nos dias de hoje desaparecerão, falando-se mesmo de um *genocídio linguístico* (Skutnabb-Kangas, 2000).

Conforme Skutnabb-Kangas (2002) existem duas previsões para a extinção de espécies biológicas e da diversidade linguística, sendo que a primeira refere que em 100 anos poderão desaparecer 2% das espécies biológicas e 50% das línguas existentes, apresentando-se esta como uma previsão otimista. A segunda previsão aponta para a extinção de 20% das espécies biológicas e de 90% das línguas, no mesmo período de tempo, sendo esta uma visão pessimista. Ambas as previsões apontam para o desaparecimento da diversidade de espécies animais e vegetais e da diversidade

linguística, demonstrando que a diversidade linguística tende a desaparecer ainda mais rapidamente do que a diversidade biológica.

A partir dos anos 80 surgiu a preocupação em articular a diversidade cultural e biológica, sendo que, só recentemente surgiu a necessidade de se juntar a toda esta diversidade, a diversidade linguística, surgindo assim, a expressão *diversidade biocultural*, que se refere ao risco de extinção de todas elas (Sá, 2007, p. 62).

A extinção de uma língua é um processo moroso, gradual e coletivo e “inicia-se quando se suspende a transmissão da língua às gerações futuras, ou seja, quando as pessoas adotam uma nova língua materna” (Marques, 2010, p. 54). Deste modo, a extinção de uma língua deve-se a vários fatores, que se relacionam com questões como o envelhecimento da população, uma vez que uma língua que é apenas falada por idosos poderá acabar por desaparecer; a emigração/imigração, tão presente nos dias de hoje; e ainda com o poder político que, ao espalhar a sua língua pela população, torna-a numa língua dominante perante as línguas minoritárias, acabando por ser um prestígio para a população falar a língua do poder. Assim, os mais jovens vão crescendo em contacto com a língua dominante, sem nunca recorrerem à língua materna dos seus familiares, o que poderá pôr em causa a sua existência.

Steiner (2005, p. 50 citado por Marques, 2010, p. 54) defende que é importante preservar todas as línguas, independentemente do seu estatuto, afirmando que “ Não há línguas pequenas. Toda a língua contém, articula e transmite não só uma carga única de recordação vivida, mas também uma energia em evolução dos seus tempos, uma potencialidade para o amanhã. A morte de uma língua é irreparável, reduz as possibilidades do homem (...).”

As línguas constituem-se como traços de identidade cultural, sendo que com a sua extinção diminui não só o património linguístico da sociedade, mas também um vasto património imaterial, como canções, histórias, tradições, que enriquecem as culturas. Assim sendo, com a perda de uma língua, o mundo fica mais pobre culturalmente.

Sendo inegável a importância das línguas para o ser humano, a inquietação com a sua extinção leva à necessidade de intervir de modo a diminuir ou a evitar a pressão exercida pelos *media* sobre as línguas, com o intuito de as proteger da homogeneização e do poder exercido pelas línguas ditas dominantes. Assim sendo, para travar a ameaça/extinção das línguas surgiu a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (DUDL), resultante da Conferência Mundial dos Direitos Humanos em junho de 1996.

Esta surgiu assim para “corrigir os desequilíbrios com vista a assegurar o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas e estabelecer os princípios de uma paz linguística planetária justa e equitativa, como factor fundamental da convivência social” (Branco, 2001, p. 20). Com esta declaração pretende-se favorecer ambientes multilingues e o respeito por todas as línguas e minorias étnicas, que têm o direito de preservar a sua língua e cultura, pois, como é possível constatar através do artigo 8.º desta declaração, “todas as comunidades têm o direito de dispor dos meios necessários para assegurarem a transmissão e a projecção futuras da língua” (ibidem, p. 43).

Para que tal aconteça, a escola e o professor devem valorizar no espaço escolar todas as línguas e culturas, dando a oportunidade aos seus alunos para darem a conhecer aspetos das suas línguas e culturas, beneficiando, assim, todas as crianças, que acabam por enriquecer através do conhecimento de outras línguas e culturas. Deste modo, “a diversidade linguística e cultural que caracteriza, cada vez mais, as nossas escolas deve e pode ser vista como uma riqueza, que encerra uma viagem sobre o mundo e sobre o Outro, respeitando diferentes modos de agir, de representar, de comunicar e de ser” (Sá e Andrade, 2009, p. 2).

Para terminar, os Direitos Linguísticos, acabam por estar explícitos nos Direitos Humanos, que são universais e, por isso, cabe a todas as pessoas respeitá-los e cumpri-los, pois deste modo estaremos a respeitar a língua e a cultura do Outro e, consequentemente, a diversidade existente no nosso planeta.

Para que os alunos se tornem indivíduos conscientes e cumpridores dos direitos de todos os cidadãos, o ensino deve contribuir para educar as crianças para a diversidade linguística e cultural existente no mundo. Dada a temática do nosso relatório, importa aprofundar a questão da educação para a diversidade linguística e cultural, pelo que apresentaremos o movimento *Language Awareness* definido com o intuito de melhorar a educação dos alunos, nomeadamente no que diz respeito à aprendizagem das línguas.

## **2. Movimento *Language Awareness***

O movimento *Language Awareness* foi iniciado por Eric Hawkins, no Reino Unido, na década de 80 do século XX. Deste modo, importa referir o que se entende por *movimento*, que, neste contexto, diz respeito à reunião de um grupo de pessoas que se movimentam pela conquista de algo. O movimento em questão correspondeu à reunião



de um grupo de professores que se colocaram em movimento em prol da inclusão da consciência linguística no currículo escolar.

Esta abordagem didática surgiu como forma de combater a iliteracia e os maus resultados em língua materna e línguas estrangeiras ao nível do ensino primário e secundário nas escolas britânicas.

O conceito de *Language Awareness* foi definido por Hawkins (1996), como um novo elemento do currículo que procura “to bridge the difficult transitions from primary to secondary language work, and especially to the start of foreign language studies and the explosion of concepts and language introduced by the specialist secondary school subjects” (p. 4). Assim, segundo o autor, o movimento *Language Awareness* surgiu para facilitar a transição entre o ensino primário e secundário, uma vez que, ao incluir-se no currículo escolar do ensino primário questões relacionadas com a diversidade linguística e a aprendizagem de línguas estrangeiras, os alunos sentir-se-ão mais preparados para iniciarem o ensino secundário.

Hawkins defendia que era necessário ultrapassar “the space between the different aspects of language education which at present are pursued in isolation, with no meeting place for the different teachers, no common vocabulary for discussing language” (ibidem). Neste sentido, pretendia-se que existisse entre os professores das diferentes línguas (língua materna e línguas estrangeiras) e dos diferentes graus de ensino um espírito de colaboração na partilha de ideias sobre o ensino e a existência de um vocabulário comum para falar sobre as línguas e a sua aprendizagem.

O mesmo autor, sendo pioneiro na reflexão acerca desta problemática, pretendia remeter para a consciencialização sobre a língua materna e sobre as línguas estrangeiras defendendo a existência de uma estreita ligação entre elas.

Sendo o objetivo geral deste movimento incluir no currículo escolar conteúdos que fomentassem o desenvolvimento da consciência linguística, Hawkins refere os problemas no ensino que dizem respeito à linguagem e às línguas, que impedem este desenvolvimento. O primeiro problema que anuncia diz respeito à incoerência dos programas linguísticos da língua da escola e das línguas estrangeiras, na medida em que as línguas estrangeiras ocupam nos programas escolares um lugar reduzido, que não é muito valorizado pelos professores; o segundo problema refere-se ao facto de não ser tida em conta a biografia dos alunos, uma vez que existem alunos que dominam outras línguas, podendo existir uma partilha de conhecimentos linguísticos entre os alunos; um

outro problema corresponde à abstenção de uma tomada de consciência sobre as especificidades dos usos linguísticos por parte de professores e alunos, o que impede a construção de representações metalinguísticas que operam nas aulas de línguas; o último problema, apontado pelo autor, relaciona-se com as dificuldades de aprendizagem na leitura, especialmente por parte das crianças com baixo nível sociocultural, sendo que o desenvolvimento da consciência linguística é essencial no desempenho da leitura (Lorincz, 2014, p. 130).

De modo a combater estes problemas, com o surgimento do movimento *Language Awareness*, Hawkins propôs inicialmente seis áreas temáticas para o currículo escolar com base nesta abordagem:

- Diversidade cultural e evolução das línguas
- Comunicação
- Funcionamento das regras gramaticais
- Uso da língua nas suas diversas variações
- Uso da língua falada e escrita
- Aprendizagem de línguas estrangeiras

(cf. Varela, 2011, p. 99).

Pretende-se desta forma que as crianças estejam mais abertas à diversidade existente no mundo; que conheçam os aspetos gramaticais do funcionamento das línguas; os aspetos da variação linguística; os aspetos orais da linguagem; os aspetos da representação gráfica; e, por fim, que desenvolvam a sua aprendizagem no domínio de outras línguas para além da materna.

Quanto aos objetivos do movimento *Language Awareness*, Varela (2011) sustentada em Hawkins (1984) e Donmall (1985), apresenta-os resumidamente:

- a) Desarrollar una capacidade de reflexión sobre el lenguaje, de la estructura y la función tanto de la L1 [língua materna] como de otras lenguas.
- b) Desarrollar destrezas lingüísticas.
- c) Incrementar la efectividad comunicativa tanto de la L1, como de la L2 [língua estrangeira] y de otras lenguas.
- d) Poner en relación los procesos de aprendizaje de las lenguas, tanto de la L1, como de la L2 y otras lenguas.

- e) Desarrollar entre los estudiantes una conciencia sobre la riqueza de la variedad lingüística, tanto del aula como de la escuela, la comunidad, la nación y el mundo. Incluye tanto diversidad de lenguas como las variedades de cada una de las lenguas.
- f) Fortalecer las relaciones entre los diversos grupos étnicos, desarrollando la conciencia (o reflexión) en cada grupo de sus orígenes y las características de las lenguas empleadas por cada grupo.

(pp. 99-100).

Deste modo, o movimento *Language Awareness*, para além de desenvolver nos alunos a sua capacidade de reflexão sobre as línguas, as suas competências linguísticas e comunicativas e permitir que os alunos possam relacionar os processos de aprendizagem de diferentes línguas, favorece ainda, a tomada de consciência sobre a variedade linguística existente no mundo, o fortalecimento de relações entre pessoas de culturas diferentes, a valorização das suas origens e das características das línguas faladas por pessoas de outras culturas.

Na sequência deste movimento, seguiram-se um pouco por toda a parte, com particular incidência na Europa, diversas abordagens que deram origem a outras designações, tais como “*éveil aux langues, éveil au langage, prise de conscience langagière, competência metalinguística, consciência linguística...*” (Ançã & Alegre, 2003; Ançã, 2003, citados por Oliveira, 2005, p. 4). Porém, Maria Helena Ançã advoga que estas designações lhe parecem corresponder a duas perspetivas diferenciadas tendo em conta a focalização no objeto língua: a sensibilização e a consciencialização. Deste modo, “A primeira terá como objetivo a abertura ao mundo das línguas e das culturas, valorizando a diversidade [...] A segunda apostará no desenvolvimento da consciência/competência metalinguística, pressupondo uma análise reflexiva e comparativa, ou melhor uma consciência contrastiva” (James, 1995; Ançã, 2003, citados por Oliveira, 2005, p. 4). Estas designações permitem reter que, para além de existirem graus de consciencialização, também existe a distinção entre conhecimento implícito e conhecimento explícito, distinção já apresentada anteriormente (Oliveira, 2005, pp. 4-5), uma vez que, a designação de “consciência linguística” corresponde a um conhecimento implícito e a designação de “consciência metalinguística” corresponde a um conhecimento explícito.

Para terminar, assumimos a importância do movimento *Language Awareness*, que consciencializou muitos autores para a necessidade de se tomarem medidas com vista ao desenvolvimento da consciência linguística e da aprendizagem de línguas estrangeiras.

Seguidamente, abordaremos as abordagens plurais, que assim como o movimento *Language Awareness*, visam a aprendizagem de línguas e o desenvolvimento de competências essenciais na educação e na vida em sociedade.

### **3. Abordagens plurais e sensibilização à diversidade linguística**

As abordagens plurais são abordagens das línguas em contexto educativo que não se focalizam sobre uma única língua, proporcionando deste modo uma educação para o plurilinguismo, que implica o desenvolvimento de “capacidades de ordem (meta)linguística, (meta)comunicativa e (meta)cognitiva” (Lourenço, Andrade, 2011, p. 335).

Candelier *et al* definem as abordagens plurais como

“Nous appelons *approche plurielle* une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues. Une telle approche est nécessaire – entre autres buts – pour soutenir la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle au sens donné ci-dessus, c'est-à-dire pour que l'apprenant puisse s'appuyer sur une aptitude qu'il possède dans une langue pour construire des aptitudes dans d'autres langues, pour que le résultat ne soit pas une juxtaposition artificielle de compétences, mais une articulation de compétences intégrées au sein d'une même compétence globale” (2003, p. 19).

Neste sentido, segundo o autor, as abordagens plurais visam a aprendizagem de várias línguas em simultâneo, de forma a suportar a construção de uma competência plurilingue e pluricultural, permitindo ao aluno desenvolver aptidões numa língua, que por sua vez, favorecem o desenvolvimento de aptidões em outras línguas, de modo a que o resultado não se baseie numa justaposição de competências, mas sim uma articulação de competências integradas no seio de uma mesma competência global. Assim, as abordagens plurais permitem o desenvolvimento de capacidades que visam, em geral, a aprendizagem de línguas.

De acordo com Candelier (2010, p.5) existem quatro tipos de abordagem plurais, sendo estas:

– A educação intercultural – esta abordagem caracteriza-se pelo contributo que a aprendizagem de línguas proporciona à qualidade de comunicação entre as pessoas, desenvolvendo nos falantes, atitudes de respeito e valorização pelos Outros e pela diferença, o que favorece o seu relacionamento social. Assim sendo, o principal objetivo desta abordagem plural, passa por “desenvolver junto dos/as alunos/as, uma melhor compreensão das situações culturais presentes nas sociedades modernas, uma maior capacidade para comunicar com pessoas de outras culturas, atitudes mais adaptadas a um contexto de diversidade [...]”, o que significa desenvolver uma competência comunicativa e intercultural. (Lourenço, 2013, p. 151);

– A intercompreensão entre línguas da mesma família – com esta abordagem pretende-se trabalhar em paralelo várias línguas da mesma família, da língua materna do aluno, ou de outras línguas já conhecidas e/ou aprendidas. O objetivo principal desta abordagem é o desenvolvimento da competência comunicativa plurilingue, sendo que outras aptidões são também desenvolvidas, como por exemplo, a competência metalinguística, a capacidade de o sujeito-falante se apoiar sobre os conhecimentos de uma língua, para desenvolver conhecimentos em outras línguas e a confiança nas próprias capacidades de aprendizagem (Candelier, 2003, p. 20). Esta abordagem plural assemelha-se por um lado à abordagem intercultural, sendo que também valoriza os Outros e a diferença existente no mundo, e, por outro, à abordagem integrada, na medida em que, proporciona uma relação entre diferentes línguas, como veremos de seguida. Porém, a abordagem integrada trabalha com um número limitado de línguas, distinguindo-se assim da abordagem da intercompreensão que pretende trabalhar com várias línguas, normalmente da mesma família. A abordagem da intercompreensão aproxima-se da sensibilização à diversidade linguística que tem como objetivo o contacto com variadas línguas, mesmo com aquelas que não são ensinadas pela escola e o desenvolvimento de várias competências, tais como a competência comunicativa e plurilingue (Lourenço, 2013).

– A didática integrada – esta abordagem visa o estabelecimento de ligações entre um número limitado de línguas (e de culturas) cuja aprendizagem é requerida pelo currículo escolar. O objetivo é que os alunos, partindo da sua língua materna (ou língua da escola), construam conhecimentos de modo a facilitar o acesso a uma primeira língua

estrangeira, para de seguida, utilizarem estas duas línguas de modo a facilitarem o acesso a uma segunda língua estrangeira (Candelier, 2010, p. 5). Nesta abordagem, o contacto com línguas aprendidas anteriormente não é ignorado, favorecendo desta forma a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira, na medida em que, o seu ensino pode começar num nível superior, possibilitando um avanço mais rápido na sua aprendizagem e um conteúdo mais rigoroso (Lourenço, 2013).

– A sensibilização à diversidade linguística ou “*éveil aux langues*” – nesta abordagem não se pretende apenas a realização de atividades com uma língua, mas sim atividades com as mais variadas línguas, com o intuito de desenvolver nas crianças diversas capacidades, como por exemplo a consciência metalinguística. Com esta abordagem plural não se pretende que as crianças dominem todas as línguas, mas que desenvolvam novos conhecimentos e capacidades que lhes permitam uma comunicação intercultural. O objetivo da SDL é “criar oportunidades de interação com diferentes línguas e culturas junto de alunos em diferentes situações de aprendizagem de línguas” (Lourenço e Andrade, 2011, p. 335). Para além deste objetivo, esta abordagem plural, favorece o desenvolvimento de representações e atitudes positivas não apenas relativamente às línguas e à sua diversidade, mas também relativamente às pessoas que falam estas línguas e que possuem diferentes culturas (Candelier, 2003, p. 22). Assim a abordagem da sensibilização à diversidade linguística, assim como a didática integrada promovem um relacionamento entre as línguas, que resulta na transferência de conhecimentos, partindo da comparação, análise e reflexão sobre outras línguas. Deste modo, os alunos tornam-se capazes de se distanciarem das línguas, tornando-as objeto de observação, o que lhes permite aprenderem mais sobre as línguas e reconhecer a sua importância na sociedade atual (Lourenço, 2013).

De acordo com Andrade, Lourenço e Sá (2010), as abordagens plurais “podem trazer um contributo importante, na medida em que visam sensibilizar as crianças, desde cedo, e independentemente da sua origem social, cultural ou linguística, para as diversidades presentes na sociedade, na sala de aula e no interior de cada indivíduo” (p. 70).

Ainda segundo Sá e Andrade (2009), as abordagens plurais “favorecem a educação para a cidadania, podendo combater atitudes etnocêntricas e sendo capazes de

motivar os aprendentes para outras formas de expressão, desenvolvendo neles competências variadas tais como a metalinguística, a comunicativa, a plurilingue e a intercultural” (p. 1).

Assim importa desde já definir competência plurilingue, que entendemos como “uma competência que, diferente de uma competência monolingue, não se espera perfeita mas que se compreende como particular a um determinado indivíduo, dinâmica, heterogénea, compósita, desequilibrada, onde se reequaciona sistemática e continuamente a relação entre os diferentes saberes linguísticos e culturais” (Andrade e Araújo e Sá, 2003, p. 493).

A competência plurilingue pode ainda ser definida “como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade” (Conselho da Europa, 2001, p. 23). Esta distingue-se do multilinguismo, que se pode alcançar “simplesmente diversificando a oferta de línguas numa escola ou num sistema de ensino específicos, incentivando os alunos a aprender mais do que uma língua estrangeira [...]” (ibidem). Assim sendo, o plurilinguismo traduz-se numa competência que permite a comunicação em outras línguas e com pessoas de outras culturas, permitindo, assim, um melhor relacionamento social. Deste modo “é fundamental educar para a diversidade e plurilinguismo desde cedo, mediante novas abordagens e novas práticas curriculares que motivem as crianças para a aprendizagem de línguas, desenvolvam as suas competências comunicativas, cognitivas e (meta)linguísticas e as preparem para a experiência da alteridade em sociedades multilingues e multiculturais” (Lourenço e Andrade, 2011, p. 336).

A sensibilização à diversidade linguística (SDL), sendo uma abordagem plural que tem como objetivo desenvolver nas crianças a competência plurilingue, pretende também levar as crianças a tomarem consciência da linguagem, isto é, a desenvolverem a sua consciência linguística, que servirá de suporte para outras aprendizagens, como a aprendizagem da leitura e da escrita. Para além disto, a SDL proporciona uma “educação para a cidadania e para o diálogo intercultural, capaz de formar indivíduos mais disponíveis para abraçar, aceitar e participar em outras experiências linguísticas e culturais” (ibidem, p. 337).

Ainda no que diz respeito à SDL podemos referir que se trata de uma abordagem plural que tem vindo assumir um papel importante nos primeiros anos de escolaridade, pelo facto de contribuir para a aprendizagem da língua de escolarização, bem como de

favorecer aprendizagens futuras de outras línguas. Conforme Andrade et al (2014), a SDL “é apresentada como abordagem plural de ensino de línguas por excelência, na medida em que promove o objeto de (re)conhecimento, de trabalho e de reflexão de um grande numero de línguas” (Andrade et al, 2014, p. 256). Por estas razões, de todas as abordagens que apresentámos, optámos por utilizar no nosso projeto de intervenção didática (capítulo III) a abordagem da SDL, uma vez que pretendíamos que as crianças interagissem e conhecessem outras línguas, de modo a que desenvolvessem a capacidade de valorização de contactos com outras línguas e falantes. Por outro lado, uma vez que o “objetivo fundamental do ensino da língua é desenvolver no aluno uma habilidade de reflexão sobre a língua que se torne cada vez mais refinada, com implicações para a sua produção oral e escrita em língua portuguesa – e nas diferentes línguas a que tenha acesso” (Pilati et al, 2011,p. 400), a abordagem da SDL, para além de favorecer a aprendizagem de línguas, acaba também por contribuir para o desenvolvimento da consciência metalinguística, na medida em que possibilita, como a autora refere, o desenvolvimento de uma capacidade de reflexão sobre a língua, que é exida pela competência metalinguística.

É ainda de salientar que o conhecimento sobre o mundo é uma das potencialidades da SDL, como poderemos ver no projeto de intervenção didática que concebemos e implementámos (Capítulo III), uma vez que, para além do conhecimento sobre as línguas, esta abordagem permite também o reconhecimento da existência de diferentes continentes e países, bem como, de outros aspetos decorrentes deste reconhecimento.

De forma a sintetizar o que temos vindo a dizer, acredita-se que as abordagens plurais favorecem o desenvolvimento:

- do interesse e curiosidade para com as línguas e culturas;
- da confiança do aprendente nas suas próprias capacidades de aprendizagem;
- de competências de observação e análise de qualquer língua;
- da capacidade para compreender as línguas no que diz respeito à complexidade das relações que estabelecem com variações de ordem cultural;
- da capacidade para se apoiar sobre um fenómeno relevante de uma língua ou cultura para melhor a compreender (Candelier, 2004 p. 2).



A “competência de observação/análise de qualquer língua”, referida pelo autor como um contributo das abordagens plurais, é a dimensão que mais se adequa a este trabalho, uma vez que esta competência promove o desenvolvimento da consciência metalinguística, que requer uma reflexão sobre as línguas, partindo da sua observação e análise.

Para terminar, podemos concluir que, a partir das abordagens plurais, as crianças ficam consciencializadas para a existência de outras línguas e culturas, o que lhes permitirá também refletir sobre a própria língua, sustentando assim o desenvolvimento social, uma vez que, desenvolvem atitudes de respeito e valorização pela diferença e assumem direitos e responsabilidades que favorecem as suas relações sociais. Para além disto, as abordagens plurais, favorecem o desenvolvimento de múltiplas capacidades, entre as quais, a capacidade metalinguística, que se desenvolve a partir da reflexão sobre as línguas, permitindo assim o conhecimento sobre a linguagem, a sua estrutura e função.

#### **4. Finalidades da sensibilização à diversidade linguística**

A sensibilização à diversidade linguística é a abordagem plural que utilizámos no nosso estudo, podendo ser definida como “um trabalho pedagógico em torno da diversidade linguística e cultural” (Martins, 2008, p.163), uma vez que se trata de uma abordagem que visa a aprendizagem em torno de várias línguas, promovendo o respeito pelas mesmas e pela cultura dos outros. Para além disto, esta abordagem favorece o desenvolvimento da consciência metalinguística, na medida em que, os alunos, ao desenvolverem atividades com a língua, tornam-na num objeto capaz de ser observado, sobre o qual podem refletir, desenvolvendo assim, conhecimentos sobre as particularidades da língua. Contudo, segundo Lorincz, “dans la majorité des cas, les compétences métalinguistiques des élèves sont construites sur la base de la manipulation d’une seule langue, ce qui les empêche d’élaborer des stratégies globales et transversales qui leur permettraient un accès plus efficace à une nouvelle langue (...)” (Lorincz, 2014, p. 131). Deste modo, o facto de os alunos contactarem apenas com uma língua (ou língua da escola), terá implicações no desenvolvimento da sua competência metalinguística, o que pode dificultar o acesso a novas línguas, uma vez que os alunos desenvolvem a competência metalinguística partindo apenas da língua da escola, não desenvolvendo conhecimentos sobre o funcionamento de outras línguas.

Tendo em conta o que acabámos de referir, conforme Candelier (1998, 2003), as finalidades da sensibilização à diversidade linguística são:

- a) Desenvolvimento de representações e de atitudes positivas: 1) de abertura à diversidade linguística e cultural; 2) de motivação para a aprendizagem de línguas;
- b) Desenvolvimento de capacidades de ordem metalinguística/metacomunicativa e cognitiva, facilitadoras do acesso ao domínio de línguas, incluindo a língua materna ou a língua de escolarização;
- c) Desenvolvimento de uma cultura linguística (saberes relativos às línguas), que constituem um conjunto de referências facilitadoras da compreensão de um mundo multilíngue e multicultural (Candelier, 1998, 2003, citado por Martins, 2008, p. 171).

A segunda finalidade apresentada é a que se encontra mais interligada com o nosso estudo, uma vez que a nossa investigação apresenta como principal objetivo o desenvolvimento da consciência metalinguística dos alunos partindo de atividades de sensibilização à diversidade linguística. Deste modo, é necessário a criação de atividades no âmbito do conhecimento explícito da língua, uma vez que, o desenvolvimento da consciência metalinguística requer uma reflexão sobre o funcionamento, usos e funções da língua.

Tendo em conta as finalidades da sensibilização à diversidade linguística, esta abordagem plural organiza-se em torno de dois domínios fundamentais: um domínio de ordem cognitiva e um domínio de ordem afetiva (Caporale, 1989; Dabène, 1991; Moore, 1993, citado por Lourenço, 2013). No primeiro domínio, o aluno desenvolve as suas capacidades reflexivas relativamente à língua e seu funcionamento, partindo das competências linguísticas que já domina para, num segundo momento, se tornar capaz de transferir essas competências para a descoberta das regras que regem a sua língua, o que permite o desenvolvimento da consciência metalinguística e para aprendizagem de outras línguas. Relativamente ao domínio de ordem afetiva, o aluno desenvolve atitudes de respeito, curiosidade e valorização pela diferença, nomeadamente pelas línguas e culturas dos falantes, aceitando a diversidade linguística como um aspeto positivo.

Na generalidade, através da sensibilização à diversidade linguística, promove-se o desenvolvimento de uma consciência plurilíngue e pluricultural que é entendida como

“a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas” (QECR, 2001, p. 231). Deste modo, os indivíduos tornam-se capazes de comunicar com falantes de outras línguas, participando em situações de comunicação intercultural. As línguas e culturas aprendidas pelos falantes não permanecem na mente divididas e compartimentadas, interligando-se e favorecendo a construção de uma competência comunicativa, que resulta dos conhecimentos e experiências que os falantes têm das línguas (ibidem, p. 23). Segundo Andrade e Araújo e Sá (2003), o que está em causa neste contexto, “não é uma “competência comunicativa ideal” de alguém que utiliza a mesma língua em contextos culturais mais ou menos diferenciados, mas antes uma competência comunicativa de mediação entre contextos que utilizam normalmente diferentes línguas” (p. 493). Assim, o desenvolvimento da competência plurilingue resulta no desenvolvimento de uma competência comunicativa global, que permite ao falante comunicar com desembaraço em diferentes situações que exijam o uso de línguas, que não a sua.

Desta forma, a competência plurilingue não requer que o falante domine na perfeição variadas línguas, mas que seja capaz de recorrer aos conhecimentos que possui das mesmas, de modo a estabelecer uma comunicação com falantes de outras línguas.

O desenvolvimento da competência plurilingue não depende apenas do currículo escolar, ou seja, esta competência pode desenvolver-se antes do início da escola e continuar a desenvolver-se de modo paralelo com a frequência na escola, através de fatores como a emigração e imigração, o ambiente familiar, os meios de comunicação, que são propiciadores de uma aprendizagem de línguas, o que faz do currículo escolar, uma parte integrante de um currículo global. Contudo, o currículo escolar ocupa um papel muito importante na promoção da SDL e, consequentemente, do plurilinguismo, uma vez que é cada vez maior a diversidade linguística e cultural existente nas escolas, o que remete para a necessidade de um currículo intercultural, onde sejam tidas em consideração as línguas e culturas de todos os alunos, apelando ao respeito, tolerância e convivência entre as diferentes culturas (Sá e Andrade, 2009). Para além disto, um currículo que valoriza a diversidade deverá ter em conta a interdisciplinaridade, uma vez que, a dimensão plurilingue não deve ser apenas incluída nas diversas

aprendizagens linguísticas, mas também nas disciplinas ditas “não linguísticas”, colocando assim em evidência a variedade e a pluralidade linguística em todas as disciplinas escolares (Kervran, 2014).

De acordo com Candelier (2003), retomando a definição de sensibilização à diversidade linguística,

“Il y a éveil aux langues lorsqu’un part des activités porte sur des langues que l’école n’a pas l’ambition d’enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d’éveil aux langues. Une telle distinction n’aurait pas de sens, car il doit s’agir normalement d’un travail global – le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l’école et sur l’éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise” (p. 21).

Conforme a definição anterior, podemos reter a ideia de que a sensibilização à diversidade linguística promove o desenvolvimento de uma competência plurilingue e mobiliza línguas que a escola não tem a ambição de ensinar, tendo em consideração não só estas línguas, mas sim todas as línguas, incluindo a língua materna dos alunos. É necessário um trabalho global que inclua todas as línguas, para que seja possível a detecção de regularidades linguísticas, que favorecem a aprendizagem de línguas. O desenvolvimento da língua da escola tem um papel fundamental para que os alunos se sintam confiantes e capazes na aprendizagem de outras línguas.

Para terminar, o currículo escolar, ainda que faça parte de um currículo global, como já referimos, deve aprimorar a forma como promove a diversidade linguística e cultural, de modo a cumprir a sua função, que se baseia em promover nos alunos “um repertório plurilingue e pluricultural diferenciado e uma maior consciência, conhecimento e confiança quanto às competências que possuem e quanto às capacidades e aos recursos de que dispõem, dentro e fora da escola” de forma a aumentar e a melhorar estas competências com o intuito de as usar com maior eficiência (QECR, 2001, p. 239).

De seguida, para terminar este capítulo, apresentaremos as implicações didáticas de uma sensibilização à diversidade linguística para o desenvolvimento da consciência metalinguística.

## **5. Sensibilização à diversidade linguística e possibilidades de desenvolvimento da consciência metalinguística**

A sensibilização à diversidade linguística é, como já vimos nos pontos anteriores, uma abordagem crucial para o desenvolvimento de atitudes que visam o respeito pelos indivíduos, independentemente da sua língua e cultura, assim como para o desenvolvimento de capacidades cognitivas fundamentais à aprendizagem. Assim, para que as crianças possam ser sensibilizadas para a diversidade de línguas e culturas existentes no mundo, é necessário dar-lhes a oportunidade de realizarem atividades que permitam desenvolver competências de reflexão e análise em diferentes línguas, através da comparação dos sistemas linguísticos e da identificação de regularidades linguísticas.

A implementação da abordagem da sensibilização à diversidade linguística implica, igualmente a realização de atividades, que vão ao encontro dos interesses das crianças. Estas atividades podem passar pela exploração de materiais didáticos, que estimulem a curiosidade, a descoberta de línguas até então desconhecidas e de regularidades linguísticas e a autonomia das crianças. Assim sendo, o professor poderá recorrer a canções, histórias, filmes, em diferentes línguas, facilmente recordáveis, que remetem para uma audição atenta, uma descoberta de significados e um interesse em pronunciar e escrever palavras em diferentes línguas.

As atividades de sensibilização à diversidade linguística, para além de contribuírem para o crescimento pessoal e social das crianças, desenvolvem capacidades metalinguísticas, que resultam da reflexão e análise sobre as línguas. O contacto com as línguas leva a que os alunos as encarem com algum distanciamento, analisando-as como um objeto, sobre o qual podem refletir e observar. Desta forma, para além de desenvolverem a sua aprendizagem sobre outras línguas, desenvolvem o seu conhecimento implícito sobre a língua de escolarização, nomeadamente sobre os aspetos gramaticais, passando para um conhecimento explícito. Assim, conforme o que acabamos de referir, Moore (1995) defende que “pour pouvoir développer des capacités du type métalinguistique, il faut être en mesure de prendre de la distance par rapport à la langue, de manière à pouvoir étudier celle-ci comme un objet dont on peut observer les propriétés, sur lequel on peut avoir des intuitions, faire des hypothèses et acquérir des connaissances” (Moore, 1995, p. 27 citado por Ramos, 2011, p. 41).

Deste modo, podemos constatar que este tipo de atividades permite um desenvolvimento global dos alunos, podendo torná-los indivíduos conscientes

relativamente à sua língua e a outras línguas e indivíduos capazes de valorizar a diferença. Estas atividades permitem, ainda, dentro da sala de aula, a valorização da língua materna e cultura de crianças imigrantes perante as restantes crianças, o que contribui para a sua integração e aprendizagem. De acordo com as diretivas emitidas pela UNESCO, a utilização das línguas maternas dos alunos no ensino contribui para a assiduidade, desempenho escolar das crianças, desenvolvimento cognitivo e para o reforço da identidade cultural; favorece o aumento da qualidade da educação devido ao conhecimento e à experiência dos alunos e professores; e permite ainda o exercício da cidadania por parte dos alunos, bem como o respeito, a aceitação e a valorização da diferença (Mateus, 2011).

É ainda importante referir que a implementação de atividades de sensibilização à diversidade linguística é uma tarefa que não cabe apenas ao professor de línguas, mas também ao professor do 1.º CEB, sendo que ambos são detentores de conhecimentos essenciais para a realização de atividades de desenvolvimento da consciência metalinguística e de valorização de línguas e culturas.

Em síntese, podemos afirmar que as atividades de sensibilização à diversidade linguística são propiciadoras do desenvolvimento de várias competências, de entre as quais, a competência cognitiva, a competência comunicativa, a competência plurilingue e a competência intercultural. Para além disto, permitem formar cidadãos conscientes dos seus direitos e dos direitos dos outros, na medida em que desenvolvem atitudes de valorização e respeito pelas diferentes línguas e culturas e seus falantes.

Importa ainda realçar, o contributo destas atividades para o desenvolvimento das competências cognitivas, nomeadamente da consciência metalinguística, que é o principal foco do nosso estudo. A consciência metalinguística exige um esforço metacognitivo por parte dos alunos, uma vez que se trata de uma capacidade que não se adquire de uma forma espontânea, é necessário um ensino formal da língua, com atividades no âmbito do ensino/aprendizagem da gramática. Assim sendo, é necessário a criação de atividades que incluam o contacto com um variado leque de línguas e questões do funcionamento da língua, que favorecem a capacidade de analisar a própria língua e outras línguas.

De forma a testarmos o contributo de uma sensibilização à diversidade linguística para o desenvolvimento da consciência metalinguística, implementámos um projeto de intervenção, intitulado “A volta ao mundo em 5 poemas”, que apresentaremos

detalhadamente no próximo capítulo, no qual abordamos conteúdos do conhecimento explícito da língua, partindo da apresentação de poemas em diferentes línguas.





## **Capítulo III - Orientações metodológicas do estudo**

Tendo exposto, nos dois capítulos anteriores, o enquadramento teórico do nosso estudo, onde se pretendeu perceber qual a importância da sensibilização à diversidade linguística, para o desenvolvimento da consciência metalinguística, passamos, agora a apresentar o estudo empírico, onde se procura fundamentar as opções metodológicas tomadas para atingir os objetivos definidos para este trabalho.

O estudo, que seguidamente se apresenta, é assente numa metodologia de cariz qualitativo, de tipo investigação-ação (IA). O projeto de intervenção subjacente, denominado de “A volta ao mundo em 5 poemas”, pretende conceber, implementar e avaliar uma unidade didática no 1º CEB, com o objetivo de sensibilizar para a diversidade linguística e desenvolver nos alunos a consciência metalinguística.

Assim, de seguida, começaremos por apresentar a metodologia do estudo, o contexto de intervenção, as questões e objetivos de investigação e o projeto de intervenção, nomeadamente a inserção curricular da temática, a descrição do projeto de intervenção e, por fim, os instrumentos de recolha de dados.

### **1. Metodologia do estudo**

A finalidade deste estudo é conceber, implementar e avaliar um projeto pedagógico-didático, com o objetivo de sensibilizar para a diversidade linguística, desenvolvendo nos alunos a consciência metalinguística, a qual implica uma capacidade de reflexão sobre o objeto língua(s), tal como já foi referido no primeiro capítulo. Defende-se que a sensibilização à diversidade linguística permite aos alunos contactarem com uma diversidade de línguas, sendo de crucial importância para o crescimento social e pessoal dos alunos, assim como para o desenvolvimento de capacidades cognitivas. Assim, esta abordagem permite que as crianças se consciencializem das semelhanças e diferenças, existentes entre as línguas, refletindo sobre as suas regularidades. Deste modo, para a realização deste trabalho, optámos por uma metodologia de investigação qualitativa, uma vez que “o objetivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números” (Bento, 2012, p. 1). Ao contrário da metodologia de investigação quantitativa que exige controlo e manipulação de comportamentos e lugares, a investigação qualitativa ocorre em situações naturais.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características, não tendo estas que ser todas aplicadas num mesmo estudo. Para estes autores esta metodologia decorre em ambientes naturais, sendo descritiva e indutiva. O investigador analisa os dados indutivamente, não existindo a preocupação em encontrar dados ou evidências para provar ou rejeitar hipóteses. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados, dando muita importância ao significado. Este último aspeto leva a que os investigadores “abandonem” as suas convicções e perspetivas sobre os temas que investigam, tentando viver a realidade da mesma forma que os sujeitos, para deste modo, compreenderem a forma como a encaram (Carmo e Ferreira, 1998).

Carmo e Ferreira (1998) enunciam algumas características da investigação qualitativa. Assim sendo, a metodologia de investigação qualitativa é holística, uma vez que os investigadores têm em consideração os indivíduos, os grupos e as situações, ou seja, todos são vistos como um todo, constituindo-se, assim, investigadores com uma visão global do projeto. Por outro lado, os investigadores dão muita importância à validade, isto é, os investigadores fazem com que os dados recolhidos estejam de acordo com o que os sujeitos fazem e dizem. Os dados por sua vez resultam de técnicas como a observação participante, a entrevista em profundidade e a análise documental.

A análise e reflexão dos dados recolhidos permitem-nos descobrir até que ponto os objetivos que estipulamos para o nosso projeto foram cumpridos.

Quando nos referimos ao “investigador”, referimo-nos também ao professor, uma vez que estamos a falar do professor como investigador. Assim sendo, achamos relevante enunciar dois princípios relativamente ao conceito de “professor-investigador”. O primeiro princípio refere que “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” (Alarcão, 2001, p. 24). O segundo princípio menciona que “formar para ser professor-investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (ibidem). Assim sendo, ser professor-investigador “é ser capaz de se organizar para perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (ibidem, p. 25).

No que diz respeito à modalidade da investigação em questão, esta é a investigação-ação, visto que se trata de “uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais” (Coutinho et al, 2009, p. 362). Conforme Sá (2007), esta é uma metodologia que “proporciona aos professores uma maior autonomia e um maior envolvimento no processo de ensino, permitindo-lhes refletir sobre a prática de forma a puderem reformula-la e melhorá-la criticamente” (p. 95).

Em síntese, a metodologia da investigação ação é uma metodologia que valoriza a prática, sendo esta o seu elemento chave. Assim sendo, a reflexão é também um aspeto indispensável nesta metodologia, uma vez que a prática implica uma reflexão, que é fundamental para a identificação de problemas e, conseqüentemente, para a sua resolução. É uma metodologia que permite ao investigador melhorar a sua própria ação, partindo da reflexão sobre a sua prática, o que lhe permite questionar-se sobre as suas estratégias e métodos. Segundo Bogdan & Biklen a investigação-ação “é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (1994, p. 293), permitindo a compreensão e a vivência da realidade em questão, o que possibilitara ao investigador a sua intervenção.

A investigação-ação desenvolve-se numa metodologia em espiral (tem um caráter cíclico), designada de *Ciclo de Investigação-ação*, constituída por um conjunto de fases: planificação, ação, observação e reflexão, tal como se pode verificar na figura seguinte:

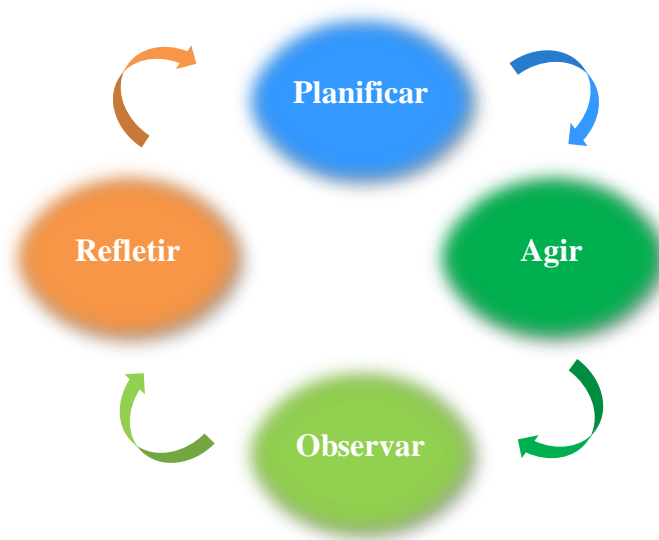


Figura 1 - Ciclo de investigação-ação (adaptado de McNiff, 2013, p. 57)

Como se pode observar na figura 1, este conjunto de movimentos circulares pode dar início a novos ciclos, dando assim origem à espiral da investigação-ação (McNiff, 2013).

A metodologia que foi utilizada neste projeto assemelha-se à metodologia de investigação-ação, tendo sido posto em prática apenas um ciclo, devido ao pouco tempo de intervenção pedagógico-didática e, conseqüentemente, à duração do projeto de intervenção. Deste modo, a nossa investigação decorreu nas quatro fases referidas, sendo que, numa primeira fase, procedemos à planificação das sessões do projeto de intervenção; na segunda fase, correspondente à ação, implementámos o projeto; na terceira fase, observámos os efeitos do projeto nos alunos; e, por fim, refletimos sobre a sua implementação, nomeadamente sobre os seus benefícios para os alunos e sobre os aspetos que poderiam ser melhorados, de forma a darmos resposta à questão norteadora da nossa investigação, “De que forma atividades de sensibilização à diversidade linguística contribuem para o desenvolvimento da consciência metalinguística, em crianças do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico?”.

De seguida, apresentaremos o projeto de intervenção didática, caracterizando o contexto de estudo, seguindo-se a explicitação das questões e dos objetivos de investigação, a descrição das sessões do projeto e, por fim, a referência aos instrumentos de recolha de dados.

## **2. Caracterização do contexto**

O projeto de intervenção didática foi desenvolvido em articulação e no espaço da Prática Pedagógica Supervisionada A2 (PPS A2) e decorreu no 1.º semestre do 2.º ano do curso de Mestrado.

O nosso projeto foi implementado numa Escola Básica do 1.º Ciclo, onde existem quatro edifícios, em que funcionam as valências de pré-escolar e 1.º Ciclo, a biblioteca e a cantina. O estabelecimento usufrui de um espaço exterior amplo e agradável, que possibilita a exploração do meio. A sala onde desenvolvemos a nossa prática pedagógica possui muita luz natural, é de grandes dimensões e dispõe de material que se encontra bem organizado e ao dispor dos alunos.

A turma do 2.º ano de escolaridade, em que o projeto foi desenvolvido, é composta por vinte alunos, doze rapazes e oito raparigas, entre os seis e os sete anos de idade, sendo que um dos alunos tem Necessidades Educativas Especiais de Caráter

Permanente (NEECP). Como este aluno apresenta uma perturbação do desenvolvimento psicomotor mais acentuada na linguagem, mas com compromisso em todas as áreas, não participou em todas as atividades do projeto didático e, desta forma, recolhemos apenas alguns dados deste aluno.

A primeira fase de PPS A2 foi destinada à observação da turma, com o objetivo de compreender melhor o contexto onde o projeto iria ser implementado, a sua diversidade e complexidade. No decorrer desta fase pudemos observar que, de forma geral, a turma era heterogénea, ou seja, os alunos apresentavam ritmos de trabalho e de aprendizagem diferentes, sendo que algumas crianças manifestavam problemas de concentração.

Ao longo da nossa intervenção, no contexto educativo em questão, preenchemos as fichas do Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)<sup>1</sup>, adaptadas por nós para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, para registar os níveis de bem-estar emocional e de implicação de cada aluno. De acordo com os registos que efetuámos, a grande maioria dos alunos evidenciava níveis elevados de bem-estar e de implicação. Contudo, algumas crianças destacavam-se das restantes, pelos seus baixos níveis de bem-estar e implicação, necessitando de um apoio intensivo e individualizado. Deste modo, pelo facto de existirem alguns casos especiais de crianças com dificuldades mais acrescidas, a escola defende no seu projeto educativo princípios de igualdade, qualidade e rigor, que favoreçam aprendizagens significativas para o sucesso escolar de todos os alunos e posteriormente para o ingresso na vida ativa. Deste modo, os objetivos propostos, no projeto educativo, passam por potenciar a qualidade do ensino, reduzir o abandono escolar e promover o desenvolvimento de competências sociais.

O nosso projeto permitiu conjugar atividades de gramática e de poesia, com o recurso a diversas línguas, a temas que os alunos estavam ou iriam abordar, na área curricular de português.

Por último, é importante referir que, o projeto foi concebido e desenvolvido em conjunto com a colega de díade de PPS. Apesar de o projeto didático ter sido concebido e desenvolvido em conjunto, constituindo um todo significativo, os dois trabalhos apresentam objetos de estudo e questões de investigação diferentes, tendo, igualmente, fontes de informação diferenciadas (Castro, 2014, em construção).

---

<sup>1</sup> Projeto desenvolvido por Portugal & Laevers em 2010, designado por Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças.

### **3. Questões e objetivos de investigação**

Este estudo tem como finalidade compreender de que forma o trabalho com as línguas, nos primeiros anos de escolaridade, permite desenvolver a consciência metalinguística das crianças.

Neste sentido, o nosso objetivo de intervenção em sala de aula foi conceber, implementar e avaliar um projeto de sensibilização à diversidade linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvendo a consciência metalinguística dos alunos. Desta forma, procurámos perceber se o facto de as atividades recorrerem a atividades com diferentes línguas promoviam o desenvolvimento da consciência metalinguística, nomeadamente nos conteúdos previstos no *Programa de Português* nos planos fonológico, morfológico, das classes das palavras, lexical e semântico e plano da representação gráfica e ortográfica. Para tal, foi desenvolvido um projeto de intervenção didática, com atividades de sensibilização à diversidade linguística que visavam o desenvolvimento da consciência metalinguística dos alunos.

O projeto de intervenção foi concebido e implementado pela díade. Deste modo, foram definidas duas questões de investigação, ligadas à sensibilização à diversidade linguística, sendo que uma delas se relaciona com a consciência metalinguística.

Tendo em conta a problemática apresentada, define-se como questão de investigação orientadora do nosso projeto de intervenção a seguinte questão: “De que forma atividades de sensibilização à diversidade linguística contribuem para o desenvolvimento da consciência metalinguística, em crianças do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico?”.

Vejamos, então, como tentámos dar resposta a esta questão, apresentando o nosso projeto de intervenção didática.

### **4. Apresentação do projeto de intervenção**

#### **4.1. Inserção curricular da temática**

Para procedermos à inserção curricular do nosso projeto, de modo a compreendermos a importância da temática da diversidade linguística, com recurso à consciência metalinguística, recorreremos aos documentos oficiais, tais como o *Programa de Português do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2009) e às *Metas Curriculares*

*de Português do Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos* (Ministério de Educação, 2012). Deste modo, o nosso projeto centra-se na área de português, mais especificamente no *conhecimento explícito da língua* no âmbito da sensibilização à diversidade linguística para o 2.º ano de escolaridade. Assim sendo, achámos que seria pertinente trabalhar a consciência metalinguística, nos planos fonológico, morfológico, das classes de palavras, lexical e semântico e no plano da representação gráfica e ortográfica. Optámos por trabalhar estas dimensões, uma vez que estas abarcam conteúdos trabalhados no 2.º ano de escolaridade e, desta forma, pretendemos dar continuidade às intervenções de PPS A2, sem interferir nas atividades implementadas pela professora cooperante.

No que diz respeito à análise do *Programa de Português do Ensino Básico* para o 1.º e 2.º anos de escolaridade, podemos dizer que estão estabelecidos os resultados esperados e, no âmbito do conhecimento explícito da língua, pretende-se que os alunos “manipulem e comparem dados para descobrirem regularidades no funcionamento da língua, explicitem regras de ortografia e pontuação e por fim que mobilizem os conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos” (Ministério da Educação, 2009, p. 25).

De acordo com o mesmo documento, na área do conhecimento explícito da língua evidenciamos os *descritores de desempenho* que indicam aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer. Assim, os descritores de desempenho referentes ao plano fonológico remetem para que o aluno deva ser capaz de “explicitar regras e procedimentos – identificar sílabas”. No plano morfológico o aluno tem de ser capaz de “manipular palavras e constituintes de palavras e observar os efeitos produzidos – formar singulares e plurais”. Relativamente ao plano das classes de palavras o aluno deverá estar apto para “distinguir nomes, verbos e adjetivos”. Ainda no plano lexical e semântico os descritores de desempenho referem que o aluno deve estar habilitado para “manipular palavras e frases” e, por fim, no plano da representação gráfica e ortográfica o aluno deve ser capaz de “explicitar regras e procedimentos – conhecer a ordem alfabética” (Ministério da Educação, 2009, pp. 47-53).

Ainda segundo o *Programa de Português do Ensino Básico*, falta realçar a importância da “sensibilização para a diversidade que a nossa língua apresenta, a vários níveis, fruto de múltiplos factores, nomeadamente, geográficos e sociais”, sendo pertinente para os alunos refletirem e contactarem com esta diversidade nas práticas escolares (Ministério da Educação, 2009, p. 63).

No que concerne à análise do documento *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*, destacamos no domínio da *gramática*, o objetivo 24, “Explicitar regularidades no funcionamento da língua” e como objetivos correspondentes selecionamos, “Identificar nomes” e “Identificar adjetivos”. (Ministério de Educação, 2012, p. 19).

Tal como vimos no capítulo I deste trabalho, o desenvolvimento da consciência metalinguística permite que a criança obtenha um conhecimento explícito e consciente sobre as regras estruturais da língua, bem como desenvolver a capacidade de reflexão sobre a língua. Para tal, implementámos atividades em língua portuguesa e noutras línguas, aperfeiçoando os conhecimentos sobre o modo como se organiza e funciona a língua, ativando aprendizagens em outras línguas.

Desta forma, os alunos puderam estabelecer comparações entre a língua materna e/ou a língua de escolarização, o que lhes permitiu distanciarem-se da própria língua, para assim poderem refletir sobre aspetos até então despercebidos e ainda criarem uma relação afetiva, de valorização e respeito por outras línguas.

Para terminar, após a análise dos documentos oficiais acima referidos, podemos concluir que as temáticas da sensibilização à diversidade linguística e da consciência metalinguística podem estar relacionadas entre si em possíveis atividades educativas de modo desenvolveram competências (conhecimentos, capacidades e atitudes).

## **5. Descrição do projeto de intervenção**

O projeto de intervenção didática, denominado “A volta ao mundo em 5 poemas”, teve uma duração de sete sessões e tentámos que as suas atividades fossem bastante diversificadas e próximas dos interesses das crianças, de forma a incentivar a sua participação.

As áreas disciplinares abordadas no projeto foram: o português (a nível do conhecimento explícito da língua: plano fonológico, plano morfológico, plano das classes de palavras, plano lexical e semântico e plano da representação gráfica e ortográfica) e a língua russa, inglesa, árabe e espanhola (sensibilização à diversidade linguística).

Este projeto apresenta os seguintes objetivos globais: reconhecer a existência de diferentes línguas, países e continentes; reconhecer semelhanças e diferenças entre as línguas; reconhecer a importância do conhecimento de línguas; desenvolver atitudes de



curiosidade face às línguas; desenvolver atitudes de respeito e valorização perante as línguas, culturas e seus falantes e, por fim, desenvolver nos alunos competências cognitivas na língua materna, nomeadamente capacidades metalinguísticas, visando o desenvolvimento de conhecimentos de índole gramatical.

Seguidamente apresentamos os objetivos de aprendizagem das sessões, para uma melhor compreensão de cada uma delas e dos seus objetivos.

Sessão	Objetivos da sessão
Sessão I “A viagem do menino poeta”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer a existência de diferentes continentes, países e línguas.</li> <li>- Desenvolver atitudes de curiosidade face às línguas.</li> <li>- Consciencializar-se do seu conhecimento linguístico.</li> <li>- Prestar atenção ao que se ouve de modo a tornar possível: apropriar-se de novos vocábulos; responder a questões acerca do que ouviu; reter o essencial de um texto ouvido; identificar o tema central do texto; recontar a história.</li> </ul>
Sessão II “A partida da Europa”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prestar atenção ao que se ouve de modo a tornar possível: apropriar-se de padrões de entoação e ritmo; apropriar-se de novos vocábulos; responder a questões acerca do que ouviu; reter o essencial de um pequeno texto ouvido; identificar o tema central do texto.</li> <li>- Conhecer aspetos formais de um poema.</li> <li>- Explorar o ritmo e as sonoridades da língua.</li> <li>- Identificar rimas.</li> <li>- Identificar adjetivos.</li> <li>- Identificar registos escritos em língua portuguesa e os seus respetivos significados.</li> <li>- Refletir sobre as aprendizagens efetuadas.</li> </ul>
Sessão III “A chegada à Ásia”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer aspetos formais de um poema.</li> <li>- Explorar o ritmo e as sonoridades da língua.</li> <li>- Identificar registos escritos em língua russa e os seus</li> </ul>

	<p>respetivos significados.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alargar o repertório linguístico, ouvindo e pronunciando palavras em língua russa.</li> <li>- Reconhecer algumas características sonoras da língua identificada.</li> <li>- Identificar o russo através da projeção do poema.</li> <li>- Reconhecer a existência de diferentes línguas.</li> <li>- Interessar-se pelo conhecimento de outras línguas.</li> <li>- Escrever letras do alfabeto cirílico.</li> <li>- Refletir sobre as aprendizagens efetuadas.</li> </ul>
<b>Sessão IV “A chegada à Oceânia”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer aspetos formais de um poema.</li> <li>- Explorar o ritmo e as sonoridades da língua.</li> <li>- Identificar registos escritos em língua inglesa e os seus respetivos significados.</li> <li>- Alargar o repertório linguístico, ouvindo e pronunciando palavras em língua inglesa.</li> <li>- Identificar o inglês através da leitura do poema.</li> <li>- Reconhecer a existência de diferentes línguas.</li> <li>- Interessar-se pelo conhecimento de outras línguas.</li> <li>- Prestar atenção ao que se ouve de modo a tornar possível: apropriar-se de padrões de entoação e ritmo; apropriar-se de novos vocábulos.</li> <li>- Identificar semelhanças e diferenças em registos escritos, em diferentes línguas.</li> <li>- Identificar rimas.</li> <li>- Identificar e ordenar sílabas.</li> <li>- Conhecer a ordem alfabética.</li> <li>- Refletir sobre as aprendizagens efetuadas.</li> </ul>
<b>Sessão V “A chegada à África”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer aspetos formais de um poema.</li> <li>- Identificar registos escritos em língua árabe e os seus respetivos significados.</li> <li>- Alargar o repertório linguístico, ouvindo e pronunciando palavras em língua árabe.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer algumas características da escrita da língua identificada.</li> <li>- Identificar o árabe através de um poema e da audição de canções.</li> <li>- Reconhecer a existência de diferentes línguas.</li> <li>- Interessar-se pelo conhecimento de outras línguas.</li> <li>- Escrever letras do alfabeto árabe.</li> <li>- Refletir sobre as aprendizagens efetuadas.</li> </ul>
Sessão VI “A chegada à América”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer aspetos formais de um poema.</li> <li>- Explorar o ritmo e as sonoridades da língua.</li> <li>- Identificar registos escritos em língua espanhola e os seus respetivos significados.</li> <li>- Alargar o repertório linguístico, ouvindo e pronunciando palavras em língua espanhola.</li> <li>- Reconhecer algumas características sonoras da língua identificada.</li> <li>- Identificar o espanhol através da leitura do poema.</li> <li>- Reconhecer a existência de diferentes línguas.</li> <li>- Interessar-se pelo conhecimento de outras línguas.</li> <li>- Identificar semelhanças e diferenças em registos escritos, em diferentes línguas.</li> <li>- Prestar atenção ao que se ouve de modo a tornar possível: apropriar-se de padrões de entoação e ritmo; apropriar-se de novos vocábulos; associar palavras ao seu significado; responder a questões acerca do que ouviu; identificar o tema central.</li> <li>- Identificar rimas.</li> <li>- Realizar o campo lexical.</li> <li>- Formar singulares e plurais.</li> <li>- Identificar nomes.</li> <li>- Refletir sobre as aprendizagens efetuadas.</li> </ul>
Sessão VII “Recordações da viagem do menino	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer aspetos formais de um poema.</li> <li>- Refletir sobre as aprendizagens efetuadas.</li> </ul>

poeta”	<ul style="list-style-type: none"><li>- Reconhecer a existência de diferentes línguas.</li><li>- Interessar-se pelo conhecimento de outras línguas.</li><li>- Desenvolver o gosto pela escrita e pela produção poética.</li><li>- Consolidar conhecimentos adquiridos nas sessões anteriores.</li></ul>
--------	---

Quadro 1 - Objetivos de cada sessão

O projeto “A volta ao mundo em 5 poemas” teve início no dia 12 de novembro e terminou no dia 26 de novembro de 2013. As sessões foram programadas para 60 e 90 minutos, decorrendo de uma forma geral, no período da manhã, não sendo sempre possível cumprir o tempo destinado para cada sessão. O projeto de intervenção decorreu em três semanas, sendo que, na primeira e última semana, foram realizadas duas sessões e na segunda semana três sessões.

As línguas que foram abordadas neste projeto foram o português, o russo, o inglês, o árabe e o espanhol. Optámos por incluir estas línguas no nosso projeto, uma vez que pretendíamos abordar uma língua falada em cada um dos cinco continentes.

Por forma a dinamizar o início de cada sessão, criámos uma mascote, o *Menino poeta*, que permanecia na sala durante toda a sessão. O menino poeta foi o ponto de partida de todo o nosso projeto, sendo que na primeira sessão, contámos a sua história que se referia ao percurso pelo mundo. Para além da mascote, no início de cada sessão, utilizámos um mapa-mundo criado por nós, onde os alunos colocavam a imagem da mascote nos continentes por onde passava.



Imagem 1 - Mascote Menino poeta

Uma vez apresentado o projeto, vejamos a descrição pormenorizada de cada uma das sessões. Importa referir, que no final de cada sessão, os alunos preencheram uma ficha de avaliação da sessão (anexo 3), onde tiveram de colocar um X num *smile* consoante a dificuldade que tiveram na realização das tarefas propostas. As fichas continham ainda uma questão, que não se repetia em todas as sessões. Na sessão I e V, a questão foi “O que mais gostaste nesta sessão?”; na sessão II e IV, a questão foi “O que aprendeste com esta sessão?”; na sessão III e VI a questão foi “O que menos gostaste

nesta sessão?”; e, finalmente, na sessão VII, a questão foi “Quais foram as sessões de que mais gostaste? E porquê?”.

### **5.1. Sessão 1 “A viagem do menino poeta”**

Para iniciar a primeira sessão do projeto de intervenção intitulado de “A volta ao mundo em 5 poemas”, apresentámos aos alunos a nossa mascote, *o Menino poeta*. Para que os alunos conhecessem melhor a nossa mascote, começámos por ler a sua história projetada em formato PowerPoint (anexo 2.2). Esta história foi adaptada do livro “A volta ao mundo em 80 dias” de Júlio Verne.

Resumidamente a história contava o sonho de um menino chamado Pedro. Este era chamado de menino poeta pois adorava poesia. O sonho do menino poeta era viajar pelo mundo, para poder conhecer outros meninos, outras culturas, outros costumes, outras línguas e quem sabe poemas de outros países. Um certo dia o menino decidiu concretizar o seu sonho e dar início a uma grande aventura.

Na sua viagem, o menino passou por um país de cada continente: Rússia, Austrália, Marrocos e México. Nestes países o menino fez vários amigos que lhe deram a conhecer o seu país e um poema na sua língua.

Após a leitura da história foi estabelecido um diálogo com os alunos de forma a recontar as ideias principais da história.

De seguida, apresentámos aos alunos um mapa-mundo (anexo 2.1) que nos acompanhou ao longo das sessões do projeto, para que os alunos identificassem o percurso do menino poeta na realização da sua viagem.

O passo seguinte consistiu em os alunos realizarem uma banda desenhada. Cada grupo de cinco crianças foi responsável por desenhar a estadia do menino poeta num dos países que visitou, para, de seguida, ser eleito o melhor desenho dentro do grupo das cinco crianças. No fim da eleição dos desenhos estes foram ordenados pela ordem sequencial da história, criando-se assim a banda desenhada. As folhas onde os alunos realizaram o desenho continham uma frase com lacunas (anexo 3.1), que teria de ser preenchida com a língua que o menino poeta tinha aprendido no país em questão e a língua que ensinou aos seus novos amigos, a língua portuguesa.

Para terminar, para serem eleitos os melhores desenhos, cada grupo de cinco crianças responsáveis por desenharem o menino poeta num país, colocou-se à frente dos

colegas e mostrou o seu desenho. Os restantes colegas votaram no desenho de que mais gostaram, justificando a sua escolha.



Imagem 2 - Projeção da história "A volta ao mundo em 5 poemas"

## 5.2. Sessão 2 “A partida da Europa”

Começámos a segunda sessão estabelecendo um diálogo com os alunos sobre a sessão anterior e recordando a história do menino poeta.

Em seguida, uma criança colocou a imagem do menino poeta no mapa-mundo (anexo 2.1), no continente e no país de onde ele iria partir para a sua viagem. Posto isto,



Imagem 3 - Mapa-mundo

apresentámos o poema *O menino poeta* em formato PowerPoint (anexo 2.3). Através deste poema os alunos foram questionados sobre o conteúdo e o estilo do poema. Foram abordadas algumas características do texto poético, como, por exemplo, as rimas, os versos, as estrofes e a sua denominação consoante o número de versos.

Após o diálogo com os alunos, entregámos-lhes uma fotocópia com o poema “O menino poeta”, para que pudessem, individualmente, rodear as rimas presentes. Para cada rima usaram uma cor diferente. Quando todos os alunos terminaram a tarefa, procedemos à reunião das rimas em grande grupo, registando-as em cartolinas, que indicavam a terminação destas.

Posteriormente pedimos às crianças que descobrissem qual a palavra mais repetida no poema, sendo esta a palavra “palavra”. Depois de identificada, tiveram que selecionar no poema as palavras que a caracterizavam, ou seja identificar os seus adjetivos e registá-los individualmente num cartão (anexo 2.4). Terminada esta atividade os alunos em grande grupo escreveram num cartaz os adjetivos da palavra “palavra” (anexo 2.5).

Por fim, apresentámos aos alunos o verso “o menino poeta sonhava... palavras bonitas e engraçadas” (anexo 2.18) que iria ser apresentado em todas as sessões traduzido para as línguas que o menino poeta teria aprendido.



**Imagem 4 - Cartaz com os adjetivos da palavra "palavra"**

### 5.3. Sessão 3 “A chegada à Ásia”

Esta sessão foi iniciada com o diálogo sobre as sessões anteriores de modo a questionar e relembrar os alunos sobre qual seria o primeiro país e continente que o menino poeta iria visitar. Posto isto, um aluno posicionou a imagem da mascote do projeto no mapa-mundo (anexo 2.1).

De seguida, apresentámos um PowerPoint com o poema russo do livro “Tour de terre en poésie” de Jean-Marie Henry com a sua transferência para o alfabeto latino (anexo 2.6). A partir desta projeção, estabelecemos um diálogo sobre o alfabeto latino e o alfabeto cirílico, para que conhecessem e compreendessem a existência de diferentes alfabetos. Após este diálogo, as crianças puderam ler a primeira estrofe do poema russo através da transferência para o alfabeto latino, apresentada numa cartolina (anexo 2.8).

O passo seguinte consistiu na entrega de cartões aos alunos, com algumas letras do alfabeto cirílico (anexo 2.9), para que as pudessem copiar. Para além destes cartões, entregámos também um pequeno cartão com apenas uma letra do alfabeto cirílico, para que a copiassem e colassem no caderno da escola, de modo a ficarem com o registo deste trabalho.



**Imagem 5 - Cartão com letras do alfabeto cirílico**

Para concluir, assim como na sessão anterior, foi apresentada a faixa com o verso “o menino poeta sonhava... palavras bonitas e engraçadas” em língua russa (anexo 2.18).

#### **5.4. A chegada à Oceânia**

Nesta sessão, começámos por relembrar tudo o que foi trabalhado nas sessões anteriores, sempre com a presença do menino poeta. Posto isto, pedimos a um aluno que posicionasse a imagem da mascote no mapa-mundo (anexo 2.1), nomeadamente no continente e país por onde iria passar. A sessão seguiu-se com a projeção e leitura do poema em inglês “Little Boy” (anexo 2.10) de autor desconhecido. Alguns alunos puderam também ler o poema para toda a turma.

Após a leitura do poema, projetámos algumas palavras presentes no poema com as sílabas desordenadas (anexo 2.11). As crianças tiveram de as ordenar oralmente e proceder à sua organização numa cartolina. À medida que as palavras eram ordenadas, as crianças tentavam também descobrir qual o seu significado em português. Para procedermos ao registo da tradução das palavras, entregámos aos alunos uma ficha (anexo 3.2) que continha uma tabela com as palavras trabalhadas anteriormente em inglês e a sua respetiva tradução. Ainda nesta tabela, também se encontrava uma coluna destinada à identificação de palavras que rimassem com as palavras traduzidas para português. Esta ficha de trabalho continha uma última tarefa, que consistia na colocação das palavras em inglês, presentes na tabela anterior, por ordem alfabética.

Por fim, no seguimento das sessões anteriores mostrámos aos alunos a faixa com o verso “o menino poeta sonhava... palavras bonitas e engraçadas” em língua inglesa (anexo 2.18).



**Imagem 6 - Atividade de ordenação de sílabas**



### 5.5. A chegada à África

Mais uma vez, a sessão foi iniciada com um diálogo sobre as sessões anteriores, para de seguida o menino poeta ser posicionado no mapa-mundo (anexo 2.1).

Em seguida foi projetado o poema árabe do livro “Tour de terre en poésie” de Jean-Marie Henry (anexo 2.12). A partir deste poema foram discutidas com os alunos as características da escrita árabe (por exemplo o facto de se escrever da direita para a esquerda). Para além disto, discutimos também com os alunos as rimas presentes no texto, o número de versos e de estrofes.

Para dar continuidade à sessão foi ouvido e visualizado um vídeo com o alfabeto árabe (anexo 2.15). Partindo deste vídeo, projetámos uma imagem do alfabeto árabe com a transcrição (anexo 2.12), o que permitiu que os alunos o pudessem ler.

Posteriormente entregámos aos alunos um cartão com letras do alfabeto árabe (anexo 2.13), para que os alunos as copiassem. Para além destes cartões entregámos também um pequeno cartão com apenas uma letra do alfabeto árabe, para a copiarem e colarem no caderno da escola, ficando assim com este registo.

Após estas atividades ainda entregámos um marcador de livros que tinha escrito o título do poema “Chávena de chá” em árabe (anexo 2.14). As crianças tiveram de copiar no mesmo marcador o título, para de seguida o ilustrarem livremente.

Concluindo, assim como nas sessões anteriores, apresentamos a faixa com o verso “o menino poeta sonhava... palavras bonitas e engraçadas” em língua árabe (anexo 2.18).



Imagem 7 - Marcador de livros

### 5.6. A chegada à América

Esta sessão foi iniciada com um diálogo de modo a relembrar todo o percurso já realizado pelo menino poeta.

Seguidamente o menino poeta foi posicionado por uma criança no mapa-mundo (anexo 2.1), no último país e no último continente por onde este iria passar.

Posto isto, apresentámos um PowerPoint com o poema “Vuelvo al cole” de Estrella Montenegro (anexo 2.16). Partindo deste poema, estabelecemos um diálogo com os alunos sobre qual seria a língua do poema lido e qual o tema central do mesmo. Alguns alunos puderam ainda ler o poema espanhol.

Depois de identificado o tema do poema, o regresso à escola, foi entregue às crianças uma ficha de trabalho (anexo 3.3) onde os alunos realizaram o campo lexical da palavra escola.

De seguida, questionámos os alunos sobre as características do poema, desde os versos, estrofes e rimas. A partir das respostas dos alunos relativamente às rimas, entregamos uma fotocópia com o poema “Vuelvo al cole” traduzido para português. Com este poema pretendíamos que os alunos verificassem se existiam as mesmas rimas no poema em espanhol e que identificassem outras rimas com diferentes cores.

Após a realização da atividade das rimas, os alunos continuaram a realização da ficha de trabalho iniciada anteriormente. Estas tarefas consistiam na escrita das palavras do campo lexical de escola, no singular e plural; escrita de palavras que rimassem com as palavras “cedo”, “escola” e “acabou” presentes no poema traduzido para português, para posteriormente preencherem uma estrofe (sextilha) com lacunas, de modo a que esta rimasse; e ainda identificação de nomes.

De forma a concluir a sessão, as crianças tiveram a oportunidade de visualizar e escutar a leitura do verso “o menino poeta sonhava... palavras bonitas e engraçadas” em língua espanhola (anexo 2.18).

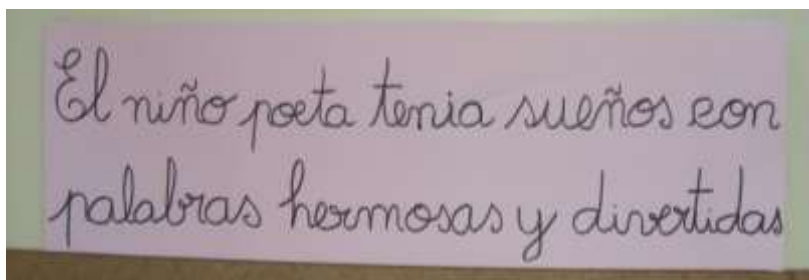


Imagem 8 - Verso escrito em espanhol

### 5.7. Recordações da viagem do menino poeta

A última sessão iniciou-se com um diálogo, onde os alunos recordaram e recontaram todo o percurso realizado pelo menino poeta.

De seguida, dissemos aos alunos que estivemos a conversar com o menino poeta, após a sua chegada a Portugal, e que ele nos pedira para que os meninos realizassem um poema ilustrado sobre as línguas. Partindo do pedido do menino poeta, os alunos escreveram um poema sobre as línguas (anexo 4.17). Para os tentar ajudar foram escritas palavras em conjunto no quadro que estavam relacionadas com a

aventura pelo mundo fora do menino poeta.

Para terminar a última sessão, de modo a que a turma ficasse com uma recordação de todo o nosso projeto, entregámos-lhes um diário que continha todos os poemas abordados ao longo das sessões (anexo 2.17).



Imagem 9 - Poema ilustrado sobre as línguas

## 6. Instrumentos de recolha de dados

Tal como já foi referido anteriormente, o nosso estudo teve como objetivo sensibilizar para a diversidade linguística e desenvolver nos alunos a consciência metalinguística. Para recolher os dados que pretendíamos, em função do nosso objetivo, com a realização das sessões, utilizámos alguns procedimentos metodológicos, sendo eles a videogravação, a observação participante e as fichas de registo.

Na observação participante “o investigador deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-a com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 107). Assim, o investigador (neste caso o professor) não só observa como também intervém, desempenhando um papel participante, acabando por se incorporar no grupo e confundir-se com ele. O observador torna-se parte da situação a observar.

Deste modo, achámos por bem recorrer à observação participante como técnica de recolha de dados, uma vez que pretendíamos captar a relação entre as crianças e os seus comportamentos, nos momentos em que o projeto estava a ser implementado. O facto de desempenharmos um papel ativo, também permitiu que estabelecêssemos com as crianças uma relação de proximidade e de confiança.

Contudo, esta técnica de recolha de dados apresenta algumas desvantagens, dado que, com o aumento do nível de participação, o observador pode perder a objetividade, isto é, o facto de desempenhar simultaneamente dois papéis, o de observador e o de responsável pela implementação do projeto, torna difícil a tarefa de tomar notas sobre o que se está a observar. Face ao exposto, o observador tem de fazer uma descrição após a observação, o que poderá levar ao esquecimento de pormenores importantes.

A videogravação foi uma técnica a que também recorremos, que permitiu colmatar as dificuldades que apresentámos anteriormente. Partindo do registo em vídeo das sessões realizámos transcrições de alguns excertos das aulas, que nos possibilitam responder com maior rigor à nossa questão de investigação. A gravação vídeo e áudio possibilitou que as sessões ficassem registadas com maior precisão, registar as interações verbais e não-verbais, bem como os comportamentos das crianças, que durante a ação nos pudessem escapar. Ao visionarmos as videogravações temos a possibilidade de fazer uma análise mais correta e rigorosa, uma vez que podemos reparar em pormenores que não foram perceptíveis durante a realização das atividades.

Para terminar, o recurso às fichas de registo, no final de cada sessão, constituiu-se como um recurso importante pois através dele podemos analisar a opinião dos alunos, em registo escrito, sobre as sessões mais e menos significativas e sobre as aprendizagens que julgam ter efetuado, bem como sobre as suas dificuldades.

Apresentamos seguidamente um quadro com os instrumentos de recolha de dados e dados recolhidos por sessão, dados que serão posteriormente analisados.

Sessão	Instrumentos/ processos de recolha de dados	Dados recolhidos
Sessão I	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Banda-desenhada</li> <li>- Videogravação</li> <li>- Ficha de avaliação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respostas orais dos alunos sobre a localização dos continentes e dos países no mapa-mundo.</li> <li>- Desenho e legendagem da banda desenhada.</li> </ul>

	da sessão - Observação participante	- Respostas dadas na ficha de avaliação da sessão.
<b>Sessão II</b>	- Cartão para registo dos adjetivos - Cartaz para registo dos adjetivos - Videogravação - Ficha de avaliação da sessão - Observação participante	- Respostas orais dos alunos sobre a localização dos continentes e dos países no mapa-mundo. - Registos orais e escritos – conhecimento das características do texto poético: versos, estrofes e rimas; conhecimento explícito da língua: plano da classe de palavras: identificar adjetivos; plano fonológico: identificar rimas. - Respostas dadas na ficha de avaliação da sessão.
<b>Sessão III</b>	- Cartões do alfabeto cirílico - Videogravação - Ficha de avaliação da sessão - Observação participante	- Respostas orais dos alunos sobre a localização dos continentes e dos países no mapa-mundo; identificação da língua russa. - Registos orais e escritos: identificação do alfabeto cirílico e comparação com o alfabeto latino. - Respostas dadas na ficha de avaliação da sessão.
<b>Sessão IV</b>	- Ficha de exercícios - Videogravação - Ficha de avaliação da sessão - Observação participante	- Respostas orais dos alunos sobre a localização dos continentes e dos países no mapa-mundo; identificação da língua inglesa. - Registos orais e escritos – conhecimento das características do texto poético: versos, estrofes e rimas; conhecimento explícito da língua: plano fonológico: identificar rimas, identificar sílabas; plano da representação gráfica e ortográfica: conhecer a ordem alfabética. - Respostas dadas na ficha de avaliação da sessão.
<b>Sessão V</b>	- Cartões do alfabeto árabe	- Respostas orais dos alunos sobre a localização dos continentes e dos países no mapa-mundo;

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Videogravação</li> <li>- Ficha de avaliação da sessão</li> <li>- Observação participante</li> </ul>	<p>identificação da língua árabe.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Registos orais e escritos: identificação do alfabeto árabe e comparação com o alfabeto latino.</li> <li>- Respostas dadas na ficha de avaliação da sessão.</li> </ul>
<b>Sessão VI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de exercícios</li> <li>- Videogravação</li> <li>- Ficha de avaliação da sessão</li> <li>- Observação participante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respostas orais dos alunos sobre a localização dos continentes e dos países no mapa-mundo; identificação da língua espanhola.</li> <li>- Registos orais e escritos – conhecimento das características do texto poético: versos, estrofes e rimas; conhecimento explícito da língua: plano fonológico: identificar rimas; plano lexical e semântico: campo lexical; plano das classes de palavras: distinguir nomes.</li> <li>- Respostas dadas na ficha de avaliação da sessão.</li> </ul>
<b>Sessão VII</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Videogravação</li> <li>- Ficha de avaliação das sessões</li> <li>- Observação participante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respostas orais dos alunos sobre a localização dos continentes e dos países no mapa-mundo; identificação de todas as línguas trabalhadas ao longo da sessão.</li> <li>- Registo escrito – escrita dos poemas sobre as línguas.</li> <li>- Ilustração dos poemas.</li> <li>- Respostas dadas na ficha de avaliação sobre as atividades desenvolvidas ao longo das sessões.</li> </ul>

**Quadro 2 - Instrumentos de recolha e dados recolhidos**

Tendo descrito o projeto neste capítulo, prosseguimos no capítulo seguinte com a apresentação e análise de dados para podermos dar resposta à questão de investigação que norteou a construção deste relatório.

## **Capítulo IV – Apresentação e análise dos resultados**

### **1. Metodologia de análise de dados**

Após a apresentação do nosso projeto e a justificação das nossas opções metodológicas, debruçamo-nos, neste capítulo, sobre a análise e discussão dos dados recolhidos ao longo do nosso projeto de intervenção, para que possamos dar resposta à nossa questão de investigação e verificar o grau de cumprimento dos objetivos que definimos para a investigação.

Inicialmente, especificamos as categorias de análise dos dados para, de seguida, analisarmos e discutirmos os resultados. Importa referir que os dados analisados provêm das fichas de trabalho e fichas de avaliação das sessões realizadas pelos alunos, assim como das videograções das sessões.

#### **1.1. A análise de conteúdo**

Dada a natureza do nosso estudo, privilegiámos enquanto técnica de análise de dados, a análise de conteúdo, por se tratar de uma técnica que “tem à sua disposição um conjunto variado de técnicas/procedimentos adaptáveis e aplicáveis a um campo alargado de análise – no âmbito de diferentes linguagens, verbal e visual” (Pardal e Lopes, 2001, p. 93). Ainda segundo o autor o analista poderá também recorrer a registos sonoros, se o estudo o necessitar (ibidem). Assim, sendo trata-se de uma técnica que permite uma análise pormenorizada favorecendo uma melhor compreensão do que se está a analisar.

De acordo com Carmo e Ferreira (1998), a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite realizar descrições objetivas, uma vez que a análise deve ser realizada obedecendo a determinadas regras, que devem ser claras, de modo a que diferentes investigadores alcancem resultados semelhantes, e ainda sistemáticos, na medida em que todo o conteúdo deve ser integrado e ordenado em categorias. Deste modo, podemos constatar que a análise de conteúdo comporta uma descrição e interpretação dos dados recolhidos.

Na visão de Bardin (1977), a análise de conteúdo representa “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38). Esta técnica de análise de

dados tem como intenção “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) ” (ibidem, p. 38), ou seja, a técnica de análise de dados em questão, promove a recolha de dados, que, à partida, não revelam qualquer tipo de informação, mas que depois de serem analisados pormenorizadamente, conduzem a informações relevantes para a investigação. Por exemplo, se para uma investigação for relevante conhecer o nível socioeconómico dos alunos, o investigador poderá servir-se do material escolar usado pelos alunos, para encontrar respostas a esta questão. No nosso estudo em concreto, o facto de analisarmos questões como a nacionalidade dos pais das crianças ou situações de emigração, permitiu-nos identificar os alunos que possuíam mais experiência de contacto com outras línguas.

A análise de conteúdo obedece a diferentes fases, sendo estas a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos. A primeira fase corresponde ao “momento de organizar o material, de escolher os documentos a serem analisados, formular hipóteses ou questões norteadoras, elaborar indicadores que fundamentem a interpretação final” (Coutinho, 2011, p. 193). Por sua vez, a segunda fase corresponde ao momento da codificação, que permite a definição das categorias e das unidades de análise, e por fim, na terceira fase é necessário “comparar enunciados e acções entre si, para ver se existe um conceito que os unifique” (ibidem, p. 196). Nesta última fase é necessário voltar à fundamentação teórica, de forma a relacioná-la com os dados obtidos, uma vez que será esta relação que possibilitará a interpretação do que aconteceu na nossa prática, ou seja, é necessário confrontar os dados obtidos com os objetivos estabelecidos para a investigação, de modo a encontrar respostas para a questão de investigação que definimos: “De que forma atividades de sensibilização à diversidade linguística contribuem para o desenvolvimento da consciência metalinguística, em crianças do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico?”.

Feita uma breve apresentação do processo de análise por nós privilegiado, consideramos a análise de conteúdo como a mais adequada para o nosso estudo. Assim, num primeiro momento de análise, a que chamamos de pré-análise, como vimos anteriormente, fizemos uma primeira *leitura flutuante*, que corresponde ao primeiro contacto com os dados que recolhemos, particularmente, as respostas dos alunos às fichas de avaliação das sessões, os registos dos alunos nas fichas de trabalho e as videograções das sessões do projeto de intervenção. Com esta leitura global



pretendemos definir as categorias de análise e unidades de registo do nosso estudo e que passamos a apresentar de seguida.

## **1.2. Categorias de análise**

Tendo em conta os dados recolhidos durante a implementação do projeto de intervenção e de acordo com os objetivos de investigação apresentados anteriormente, expomos neste ponto as categorias de análise por nós definidas.

A análise de conteúdo é uma técnica de análise de dados, que geralmente se organiza em torno de um processo de *categorização* que, segundo Bardin (1977), se define como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com critérios previamente definidos” (p. 117). Ainda segundo a mesma autora “As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (ibidem), possibilitando assim a organização da informação recolhida. Assim sendo, as categorias são o que possibilitam num primeiro momento diferenciar os dados, para de seguida os agrupar segundo um tema específico, que à partida reúne os dados que se encontram em conformidade. Desta forma, ao procurarmos definir o conjunto de categorias de análise, e após a recolha dos dados, procedemos à sua organização e leitura, com o objetivo de seleccionar os dados que realmente seriam analisados.

Posteriormente, após a leitura e organização dos dados, foi necessário refletir sobre as categorias de análise mais adequadas para o nosso estudo, de forma a encontrarmos resposta para a questão norteadora deste projeto e atingir os objetivos que estipulámos para a nossa investigação, tendo sempre como referência o enquadramento teórico construído. Como tal, uma vez que o nosso projeto foi realizado para tratar duas temáticas, sendo elas a sensibilização à diversidade linguística e a consciência metalinguística, temáticas que interligámos na implementação do projeto de intervenção, foi necessário construir categorias de análise para ambas as áreas, de forma a articulá-las. Deste modo, e após a revisão e análise dos dados e das respetivas transcrições, fomos seleccionando excertos representativos das diferentes categorias.

O quadro seguinte apresenta as categorias de análise que definimos e respetiva definição, tendo em conta os objetivos do nosso estudo: sensibilizar os alunos para a

diversidade linguística existente no mundo e desenvolver a sua consciência metalinguística, em prol da aprendizagem de línguas e do conhecimento da gramática da língua materna.

Categorias de análise	Descrição
<b>C. 1 – Descoberta das línguas do mundo</b>	Evidências que revelam as descobertas que os alunos foram fazendo sobre as línguas do mundo. Com esta categoria pretendemos verificar os conhecimentos que os alunos já possuíam sobre a diversidade linguística existente e retirar informação que nos permita verificar se desenvolveram atitudes de respeito e valorização pelas línguas.
<b>C.2 – Descoberta da diversidade do mundo</b>	Evidências que remetem para as descobertas que os alunos foram fazendo sobre a diversidade do mundo, nomeadamente sobre a diversidade geográfica (países e continentes) e biológica. Com esta categoria pretende-se ainda verificar as atitudes de respeito e valorização que os alunos desenvolveram face à diferença.
<b>C.3 – Descoberta e compreensão dos sistemas de escrita</b>	Evidências que apontam para as descobertas que os alunos foram fazendo sobre o sistema de escrita árabe e cirílico e para os conhecimentos que detêm sobre o seu próprio sistema de escrita.
<b>C.4 – Compreensão do funcionamento da língua – aspetos gramaticais</b>	Evidências que permitem saber quais os conhecimentos e descobertas dos alunos no âmbito dos conteúdos gramaticais abordados, que nos permitem verificar se desenvolveram a sua consciência metalinguística no decorrer do projeto de intervenção.

**C.5 – Compreensão do funcionamento da língua – aspetos lexicais**

Evidências que revelam os conhecimentos que os alunos possuem sobre as propriedades lexicais das línguas e que nos permitem averiguar se a sua consciência metalinguística evoluiu no decorrer do projeto de intervenção.

**Quadro 3 - Descrição das categorias de análise**

## **2. Análise e discussão dos resultados**

Tendo apresentado as categorias de análise dos dados que recolhemos, passamos agora à sua descrição e análise.

Para proteger e preservar a identidade dos alunos que participaram neste estudo, identificámo-los pela letra A maiúscula, seguida de um número que foi atribuído sequencialmente por ordem alfabética.

### **2.1. Descoberta das línguas do mundo**

Nesta categoria pretendemos analisar os dados que dizem respeito à descoberta que os alunos fizeram sobre as línguas do mundo, nomeadamente, sobre o russo, o inglês, o árabe e o espanhol, utilizando, para isso, poemas das referidas línguas. Para tal, recorreremos à análise dos registos das videograções, às fichas de avaliação das sessões e aos poemas ilustrados realizados pelos alunos.

Ao longo do nosso projeto de intervenção, um dos nossos objetivos foi dar a conhecer aos alunos algumas das línguas existentes no mundo, dedicando deste modo, a sessão III, à língua russa, a sessão IV à língua inglesa, a sessão V à língua árabe e a sessão VI à língua espanhola. No início de cada uma destas sessões, demos a conhecer aos alunos um poema na língua que seria trabalhada naquela aula.

Assim, num primeiro momento, recorreremos à análise das videograções efetuadas nas sessões IV (anexo 5.4), V (anexo 5.5) e VI (anexo 5.6), que não se referem a nenhuma atividade em concreto, mas sim ao diálogo entre a professora e os alunos. Deste modo, foram selecionadas as interações que considerámos mais pertinentes, no sentido de evidenciarem a aquisição de conhecimentos sobre as línguas do mundo que abordámos no projeto de intervenção.

Para tal, apresentaremos de seguida alguns excertos das videograções:

#### **Sessão IV – 19 de novembro de 2013**

(00min:00s)

Professora: “Então qual foi a primeira paragem que ele fez?” (o menino poeta)

Alunos: “Ásia”.

Professora: “Continente asiático, país da Rússia. E que língua ele aprendeu?”

Alunos: “Russo”.

(01min:36s)

A 14: “Vamos aprender o poema”.

Professora: “Muito bem. O menino depois ensinou-lhe um poema. De que língua é esse poema?”

Alunos: “Inglês”.

#### **Sessão V – 20 de novembro de 2013**

(00min:00s)

Professora: “Vocês estão a gostar de conhecer outras línguas?”

Alunos: “Sim”.

(00min:29s)

Professora: “E que língua ele aprendeu?” (o menino poeta)

A 20: “Inglês”.

(02min:46s)

Professora: “Vocês lembram-se que língua se fala em Marrocos?”

A1: “Árabe”.

#### **Sessão VI – 25 de novembro de 2013**

(00min:00s)

Professora: “Então hoje onde é que vai chegar o menino poeta?”

A1: “A Espanha”.

Professora: “Em que continente? Lá fala-se a língua es...”

A 20: “O A3 sabe”.

Professora: “Diz”.

A3: “América”.

Professora: “Muito bem”.

A3: “E o país é a Venezuela”.

Professora: “É América, muito bem, mas o país não é a Venezuela. Qual é? Lá fala-se espanhol, mas qual é o país?”

A13: “México”.

Professora: “Muito bem”.

(02min:55s)

Professora: “Então agora o A14 vai posicionar o menino poeta em que continente?”

A8: “Na América, México”.

(03min:28s)

Professora: “Que língua vai aprender hoje o menino poeta?”

Alunos: “Espanhol”.

(03min:56s)

Professora: “Então o que é que o menino poeta trouxe do México?”

A15: “Um poema em espanhol”.

Com estes excertos, os alunos demostram ter adquirido conhecimentos sobre algumas das línguas do mundo, sendo capazes de as enunciar e de as associar a espaços geográficos em que a língua é falada. Para além disto, os alunos, através da implementação do projeto de intervenção, demostraram saber que uma mesma língua pode ser falada em vários países, ao contrário do que alguns alunos pensavam inicialmente. Como se pode ver nos excertos anteriores da sessão VI, alguns alunos sabem que também no México e na Venezuela a língua falada é o espanhol, e não apenas em Espanha. Apesar de nem todos os alunos terem esses conhecimentos antes da sessão, outros já os possuíam, e os restantes acabaram por os adquirir, como se pode constatar através do último excerto da sessão VI.

Num segundo momento recorreremos à análise das fichas de avaliação das sessões IV (anexo 4.7), V (anexo 4.8), VI (anexo 4.9) e VII (anexo 4.10) com o intuito de conhecermos a opinião dos alunos no que diz respeito ao que mais gostaram e ao que

aprenderam relativamente às línguas abordadas, como podemos ver nos seguintes excertos: A6: “Eu aprendi o inglês com as professoras estagiárias.”, A 16: “Eu aprendi algumas palavras em inglês...”, A9: “Eu aprendi versos em inglês.”, A11: “O que mais gostei foi de aprender a língua árabe.”, A 2: “Eu gostei de aprender a língua espanhola...”, A 18: “Eu gostei mais da sessão da língua espanhola porque eu conhecia um bocadinho da letra.”, A8: “Eu gostei de aprender outra fala...”, A12: “Eu gostei mais de fazer um poema sobre as línguas...”.

A leitura e análise das fichas de avaliação das sessões, permitiu que evidenciássemos as reflexões individuais dos alunos sobre o que, na sua opinião, aprenderam e sobre o que mais gostaram, o que para nós é importante, uma vez que nos possibilita ter a noção daquilo que crianças mais valorizaram e do que poderíamos melhorar, permitindo-nos ainda comparar o que as crianças dizem ter aprendido com os dados que recolhemos, ou seja, com o que realmente aprenderam.

Seguidamente, analisámos os dados referentes aos poemas ilustrados sobre as línguas (anexo 4.17) realizados pelos alunos na sessão VII. Através deste trabalho, recolhemos dados dos poemas sobre o que as crianças referiram sobre as línguas, assim como os desenhos realizados, que também nos transmitem informação.

Dos dezanove poemas ilustrados realizados pelos alunos, doze referem as línguas, o que nos leva a querer que a aprendizagem relativa às línguas abordadas tenha sido eficaz e interessante para as crianças e do seu agrado, ou seja, que as crianças tenham ficado sensibilizadas para a diversidade linguística, que o que constitui um dos principais objetivos deste estudo. No que diz respeito aos desenhos, as línguas podem estar representadas quando as crianças desenharam o mapa-mundo e o mundo, conforme a imagem 11, o que revela que os alunos têm consciência da existência de línguas em todo o mundo, e assim sendo, da sua grande diversidade.



Imagem 10 - Desenhos ilustrativos dos poemas sobre as línguas

Apresentamos de seguida alguns versos e estrofes onde as crianças referem as línguas e o que elas lhes transmitem e representam.

### Sessão VII – 26 de novembro de 2013

A15:

“As línguas são lindas  
As línguas são mágicas  
As línguas são interessantes  
  
Eu adoro inglês  
Gosto menos de francês  
Adoro as línguas”

A12:

“O menino poeta  
Foi viajar pelo mundo  
E aprendeu a falar  
Espanhol, russo, inglês e árabe.  
...”

A6:

“Visitou muitos países  
Aprendeu muitas línguas  
Conheceu meninos felizes.”

A16:

“Conheceu novas línguas  
Que ninguém conseguia perceber  
Traduziu-as em português  
E já conseguia ler  
...”

A3:

“O menino poeta descobriu  
Línguas novas  
...  
Aprendeu inglês  
Aprendeu árabe  
Aprendeu espanhol e  
Aprendeu russo”

A 18:

“As línguas que eu aprendi  
São bonitas e engraçadas  
...”

Estes excertos permitem ter acesso ao significado que os alunos deram à experiência de contacto com línguas. Através destes excertos podemos perceber que os alunos vêem as línguas como algo de bom, associando-lhes aspetos positivos, o que nos leva a querer que reconhecem e valorizam a diversidade linguística, tendo percebido que o conhecimento de línguas só acarreta vantagens para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Em suma, após a análise dos dados que apresentámos, julgamos que os alunos tenham ficado consciencializados para a existência das línguas do mundo, compreendendo que é importante a sua valorização e respeito e que o seu conhecimento conduz ao desenvolvimento de uma competência comunicativa, uma vez que, o conhecimento de línguas permite a criação de relações com falantes de outras línguas, o que promove o vivenciar de experiências enriquecedoras para o seu futuro.

## **2.2. Descoberta da diversidade do mundo**

Nesta categoria pretendemos analisar as descobertas que os alunos fizeram no que diz respeito à diversidade do mundo, mais concretamente as descobertas sobre algumas regiões do mundo, como os continentes e os países, mas também sobre alguns dos símbolos característicos dos países que abordámos.

Uma vez que o nosso projeto de intervenção foi iniciado com a leitura da história “A volta ao mundo em 5 poemas” (anexo 2.2), os alunos puderam logo de início fazer descobertas sobre os países e continentes por onde o menino poeta tinha passado na sua viagem. Neste primeiro contacto percebemos que alguns dos alunos já tinham alguns conhecimentos sobre os continentes do mundo. Para além disto, no início de cada sessão, apresentámos um mapa-mundo (anexo 2.1), onde um aluno tinha de localizar o próximo continente e país por onde iria passar a nossa mascote. Através desta rotina, os alunos, em todas as sessões, relembavam o percurso que o menino poeta ia fazendo, recordando o nome de cada continente e país visitado e a sua localização.

Desta forma, os dados que recolhemos, relativos a esta categoria, foram analisados através dos registos das videograções, das fichas de avaliação das sessões e dos poemas ilustrados realizados pelos alunos.

Numa primeira fase analisámos os registos das videograções das sessões II (anexo 5.1) e III (anexo 5.3), onde é observável o diálogo entre a professora e os alunos nos momentos em que localizavam no mapa-mundo os continentes e países por onde iria passar o menino poeta, como se pode ver nas transcrições seguintes:

### **Sessão II – 12 de novembro de 2013**

(00min:00s)

Professora: “De que continente ele partiu?” (o menino poeta)

Alunos: “Portugal”.



Professora: “Muito bem. Partiu de Portugal, mas Portugal é um país. Qual é o continente?”

Alunos: “Europa”.

Professora: “A seguir ele começou a sua viagem e foi para que continente?”

Alunos: “Rússia”.

Professora: “Continente...”

Alunos: “Ásia”.

Professora: “Muito bem. E em que país ele esteve na Ásia?”

Alunos: “Rússia”.

(01min:00s)

Professora: “Que país ele conheceu na Oceânia?”

A20: “Austrália”.

Professora: “E o que é que ele conheceu na Austrália?”

Alunos: “Os cangurus”.

(01min:17s)

Professora: “Então e a seguir para que continente foi o menino poeta?”

A20: “África”.

Professora: “Muito bem. O A20 sabe bem. E qual foi o país em África A20?”

A20: “Marrocos”.

Professora: “E o que ele conheceu em Marrocos?”

Alunos: “Os camelos”.

Professora: “Então e foi andar de camelo onde? Na floresta?”

Alunos: “No deserto”.

Professora: “No deserto...boa”.

A18: “Num sítio onde há muita areia”.

### **Sessão III – 18 de novembro de 2013**

(00min:00s)

Professora: “Vocês agora estão a dizer que a primeira paragem dele foi no país da Rússia. Em que continente é que fica?”

A 13: “Ásia”.

Professora: “Muito bem A13. Queres vir aqui colocar o menino poeta na Ásia? Sabes qual é a Ásia? Qual é a cor do continente da Ásia?”

A13: Amarelo.

Estes excertos mostram-nos que, inicialmente, algumas das crianças tinham algumas dificuldades em distinguir país de continente, uma vez que respondiam o nome do país quando lhes era perguntado o nome do continente. No entanto, quando percebiam que a resposta não estava certa, logo de seguida identificavam o continente correto, ou seja, percebiam a existência de uma relação entre aquele país e o continente. Contudo, estas dúvidas, ao longo das sessões foram-se dissipando, e como é possível observar já no final dos excertos da sessão II e na sessão III, os alunos evidenciaram segurança nas suas respostas, o que também se verificou ao longo das restantes sessões, quando era recordado pelos alunos o percurso do menino poeta no decorrer das sessões.

Os alunos, para além de desenvolverem conhecimentos acerca dos países, continentes e sua localização, também fizeram descobertas sobre determinados aspetos característicos dos países, como é exemplo o último excerto da sessão II apresentado anteriormente. Os alunos foram capazes de reconhecer que em Marrocos existem camelos e desertos, o que enriquece os seus conhecimentos sobre toda a diversidade geográfica e biológica existente no mundo.

Numa segunda fase, tivemos como foco de análise as fichas de avaliação das sessões (anexo 4) onde os alunos referiram aspetos relativos à sua preferência e aprendizagem sobre a diversidade do mundo. Apresentamos de seguida alguns exemplos: A8: “Eu gostei muito de conhecer os continentes.”; A10: “Eu gosto de aprender o mundo.”; A12: “Eu gostei mais de fazer o desenho porque falava sobre os continentes e dos países.”; A16: “Eu gostei mais de fazer a apresentação do desenho da história porque aprendemos o mapa-mundo.”; A20: “Eu aprendi os países...”; A6: “...eu também aprendi países.”; A13: “...descobri onde estava a Oceânia e a Austrália.”.

Partindo dos excertos anteriores, é visível o agrado das crianças pelas descobertas que fizeram sobre o mundo e é, ainda, possível verificar que tomaram consciência das suas aprendizagens, ao referirem que aprenderam coisas sobre os países e a sua localização. Para nós estes são dados muito relevantes, uma vez que nos permitem saber que o trabalho que desenvolvemos foi ao encontro do gosto das crianças, que por sua

vez, é uma mais-valia para que desenvolvam novas aprendizagens, sendo deste modo, concretizados os objetivos que propusemos para este estudo.

Por fim, numa terceira fase, analisámos os poemas ilustrados (anexo 4.17) realizados pelos alunos. Dos dezanove poemas ilustrados realizados, dez fazem referência à diversidade existente no mundo. Vejamos alguns exemplos:

### Sessão VII – 26 de novembro de 2013

A8:

“Eu gostei de aprender  
O mapa-mundo  
E gostei de conhecer  
Os países do mundo.”

A6:

“O menino poeta viajou  
De país em país  
Muitas coisas aprendeu  
E mais sábio ficou.”

A16:

“O menino poeta passou  
Por sítios maravilhosos  
Conheceu novos amigos  
Que são amorosos!  
...”

A7:

“...  
O menino Pedro  
Queria ser poeta  
E viajou por muitos países  
E conheceu meninos felizes!”

A3:

“...  
Descobriu onde ficam outros países  
Andando de comboio, de avião,  
E de barco no rio.  
...”

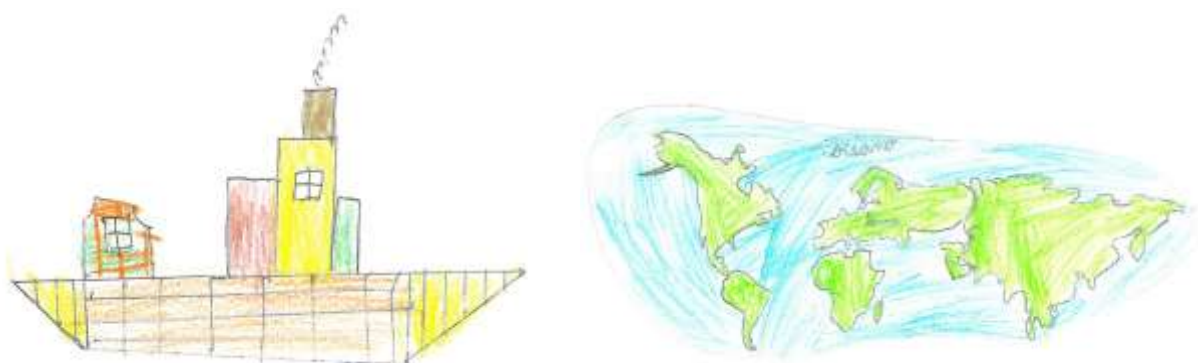
A17:

“O mapa-mundo  
Tem muitos países  
E tem coisas novas  
...”

Através da análise dos excertos dos poemas ilustrados, é evidente o contentamento e deslumbramento dos alunos perante a diversidade do mundo. Como podemos ver, alguns dos alunos associam o conhecimento acerca dos países a aspetos positivos, como à felicidade, no caso do A7, à aprendizagem, como referiu o A6, à novidade, no exemplo do A 17, e ainda a algo de maravilhoso e à amizade, como

escreveu o A16. Ainda o A3, através do seu poema, deixa transparecer o seu conhecimento quanto à dimensão do planeta terra, ao referir os transportes necessários para percorrer o mundo. Todos estes exemplos remetem para o facto de os alunos estarem consciencializados das características do mundo e do quão é importante toda a diversidade e diferença existente, uma vez que, segundo os seus registos, esta diversidade proporciona o contacto com novos amigos, momentos de felicidade, de descoberta e o aumento da sua sabedoria.

Relativamente aos desenhos ilustrativos dos poemas, como podemos observar na imagem seguinte, os alunos representam a diversidade do mundo através do mapa-mundo, da rosa-dos-ventos, do planeta terra e dos meios de transporte usados para se deslocarem de uns países para os outros.



**Imagem 11 - Desenhos ilustrativos dos poemas sobre as línguas**

Em síntese, podemos afirmar que, quando têm oportunidade de participar em atividades de sensibilização à diversidade existente no mundo, os alunos desenvolvem atitudes positivas de abertura face ao Outro, à sua língua e cultura, o que fará deles no futuro adultos mais conscientes e respeitadores da diferença.

### **2.3. Descoberta e compreensão dos sistemas de escrita**

Para esta categoria analisámos as descobertas que os alunos fizeram sobre os sistemas de escrita cirílico e árabe e os conhecimentos que os alunos possuem sobre o seu próprio sistema de escrita, isto é, sobre o alfabeto latino.

#### **Sistema de escrita cirílico e árabe**

Começamos por analisar os dados que dizem respeito às descobertas dos alunos sobre os sistemas de escrita cirílico e árabe.

Nas sessões dedicadas ao russo e ao árabe, começámos por mostrar um poema nas respetivas línguas (anexo 2.6 e 2.12), perguntando aos alunos se os conseguiam ler, para que identificassem as diferenças relativamente ao alfabeto latino. Seguidamente, apresentámos uma estrofe do poema russo e o alfabeto árabe com a transcrição fonética (anexo 2.6 e 2.12) para que os alunos fossem capazes de ler parte dos poemas. Posto isto, entregámos aos alunos um cartão com algumas letras do alfabeto árabe e cirílico (anexo 4.14 e 4.15) para que as pudessem copiar. Na sessão dedicada ao árabe, para além de preencherem este cartão, também puderam copiar para um marcador de livros o título do poema árabe (anexo 4.16), para de seguida o decorarem.

Deste modo, os dados que analisámos relativos a esta categoria foram os registos das videograções, as fichas de avaliação das sessões e os poemas ilustrados realizados pelos alunos.

Assim sendo, começamos por analisar os registos das videograções das sessões III (anexo 5.3) e V (anexo 5.5). Vejamos alguns exemplos de seguida:

### **Sessão III – 18 de novembro de 2013**

(01min:41s)

Professora: “Então está aqui o poema russo que a amiga dele lhe escreveu. Vocês conseguem perceber alguma coisa?”

Alunos: “Não”.

A18: “Tem letras ao contrário”.

Professora: “Porque é que vocês não conseguem perceber? Dedo no ar. A3?”

A3: “Porque as letras são diferentes e nós não conhecemos”.

Professora: “Muito bem, as letras são diferentes. Então quer dizer, o alfabeto é igual?”

Alunos: “Não”.

Professora: “O nosso alfabeto é a, b, ...”

Alunos: “d, e, f, g, ...z”.

Professora: “Muito bem. E este é igual?”

Alunos: “Não”.

A11: “Não percebo nada”.

### **Sessão V – 20 de novembro de 2013**

(02min:56s)

Professora: “Já viram algum texto árabe?”

Alunos: “Não”.

Professora: “Vocês sabem como é que se escreve em árabe?”

Alunos: “Não”.

Professora: “Eu vou-vos mostrar o poema que estava no livro do nosso amigo menino poeta”.

A11: “Não percebo nada”.

Professora: “É muito diferente, pois é?”

A17: “É chinês”.

Professora: “ Não é chinês, é árabe. Chinês é muito diferente”.

A3: “Não conheço estas letras”.

Professora: “Antes de mais queria fazer-vos uma pergunta... os outros poemas apareciam de que lado? Deste lado ou deste?”

Alunos: “Daquele”.

Professora: “ Deste lado. Então porque é que aparece deste?”

A20: “Porque ele escreve com a mão esquerda”.

Professora: “ Não... há meninos que escrevem com a mão esquerda. A18?”

A18: “Escreve daquele lado para ali”.

Professora: “Muito bem A18. O árabe não se escreve da esquerda para a direita, escreve-se da direita para a esquerda. Perceberam? Por isso é que o poema está daquele lado, porque eles escrevem daqui para aqui”.

Alunos: “Como é que eles conseguem?”

Professora: “ Eles aprendem... Assim como nós aprendemos o nosso alfabeto, eles aprendem o alfabeto deles”.

Estes excertos demonstram que os alfabetos estudados foram realmente uma descoberta para os alunos, uma vez que a grande maioria não estava familiarizada com os mesmos e nenhum aluno afirmou já ter visto letras destes alfabetos. Contudo, possivelmente já as terão visto, mas ter-lhes-ão passado despercebidas.

No primeiro excerto apresentado, o A18 fez algumas comparações entre o alfabeto cirílico e o latino, ao referir que via letras ao contrário, ou seja, referia-se a

letras semelhantes à letra N e R do nosso alfabeto. O A3 foi capaz de reconhecer que eram letras diferentes e que não as conhecia.

Já no excerto da sessão V, os alunos referiram que nunca tinham visto um texto árabe, reagindo com muita admiração quando lhes foi mostrado o poema. Relativamente à direccionalidade da escrita, os alunos não questionaram esta questão, sendo a professora a interrogá-los para que pudessem refletir sobre o facto de o poema ser apresentado no lado oposto ao habitual. Esta é uma característica do alfabeto árabe, que até então, era desconhecida para os alunos, sendo que o A20 referiu que o poema aparecia do lado direito porque quem o escrevera usava a mão esquerda. Porém o A18, depois de algum tempo para refletir, referiu que se escrevia da direita para a esquerda. Os alunos reagiram com admiração quando perceberam que existiam pessoas que escreviam do lado oposto a eles, questionando-se com é que eles seriam capazes.

Passamos agora a apresentar os dados referentes às fichas de avaliação das sessões (anexo 4), onde alguns dos alunos fizeram referência ao alfabeto cirílico e árabe. Na sessão III, dedicada ao alfabeto cirílico, a questão da ficha correspondia ao que menos tinham gostado na sessão e na sessão V, dedicada ao alfabeto árabe, a questão dizia respeito ao que mais tinham gostado na sessão. Vejamos então, algumas respostas que revelam aquilo que os alunos dizem ter gostado menos: A7: “Eu não gostei quando nós aprendemos as palavras em cirílico”, A19: “Eu não percebi que as letras se escrevem pela direita”. De seguida apresentamos as respostas dos alunos relativamente ao que mais gostaram: A16: “Eu gostei de tudo porque foi giro aprender o alfabeto cirílico...”, A2: “Eu gostei de tudo... adorei... o alfabeto cirílico”, A8: “Eu gostei de alguma coisa que foi escrever as letras”, A18: “Eu nesta sessão gostei mais do alfabeto árabe”, A3: “Eu gostei mais de aprender o alfabeto árabe”, A13: “...gostei de desenhar as letras árabe”, A6: “Eu gostei de tudo e de aprender o alfabeto”, A15: “Eu gostei de ver o alfabeto árabe e gostei de fazer as letras do alfabeto árabe”, A20: “Eu gostei de relembrar as letras árabe”.

Os excertos anteriores mostram-nos que, das crianças que se referiram ao alfabeto árabe e cirílico, apenas o A7 referiu não ter gostado de aprender o alfabeto cirílico. O A16, A2 e A8 não responderam ao que lhes tinha sido perguntado, ou seja, o que menos tinham gostado na sessão, afirmando que tinham gostado das atividades relacionadas com o alfabeto cirílico. Os restantes alunos, A18, A3, A13, A6, A15 e A6 responderam corretamente à questão, exceto o A19, que mencionou não ter compreendido a questão

da direccionalidade da escrita árabe. Na generalidade, tendo em conta as respostas que apresentámos, as atividades realizadas sobre o alfabeto árabe e cirílico parecem ter sido do agrado dos alunos.

Para terminar, apresentamos os dados recolhidos dos poemas ilustrados (anexo 4.17), realizados pelos alunos, dados que fazem referência à descoberta que fizeram sobre os alfabetos. Dos dezanove poemas ilustrados, cinco fazem alusão ao alfabeto cirílico e árabe. Vejamos:

### **Sessão VII – 26 de novembro de 2013**

A2:

“O menino poeta cresceu  
E falava português  
O alfabeto árabe e cirílico  
Ele aprendeu.”

A9:

“...  
E gostei de  
Ver o alfabeto  
Árabe  
  
Adorei escrever  
Os alfabetos  
Todo.”

A4:

“O poeta fez amigos  
Aprendeu muitas línguas  
O poeta falou alfabetos árabe e cirílico  
...”

A19:

“O menino poeta aprendeu  
Muitos poemas  
Engraçados

O alfabeto árabe  
E o alfabeto cirílico  
É diferente.”

A18:

“As línguas que eu aprendi  
São bonitas e engraçadas. Eu  
Aprendi o alfabeto árabe e o cirílico  
...”



Analisando os excertos anteriores, constatamos que a descoberta do alfabeto cirílico e árabe foi para estes alunos uma aprendizagem relevante que lhes proporcionou o conhecimento de algo de novo. O aluno A4 refere-se aos alfabetos cirílico e árabe como sendo línguas, ao referir que “O poeta falou alfabetos árabe e cirílico”. Os restantes alunos referem que aprenderam os alfabetos e que estes são diferentes, estabelecendo implicitamente uma comparação com o alfabeto latino.

### **Alfabeto latino**

De seguida, apresentamos os dados relativos aos conhecimentos que os alunos detêm sobre o seu próprio sistema de escrita. Deste modo, expomos os dados relativos à atividade 2, da ficha de trabalho realizada na sessão IV (anexo 4.2), onde os alunos tiveram de proceder à ordenação alfabética de um conjunto de palavras.

Vejamos o quadro seguinte:

<b>Respostas</b>	<b>Alunos</b>	<b>Total de alunos</b>
<b>Ordenaram corretamente</b>	A6, A10, A12, A13, A17, A19, A20.	<b>7</b>
<b>Ordenaram corretamente, mas esqueceram-se de uma palavra</b>	A7.	<b>1</b>
<b>Trocaram a ordem de palavras iniciadas pela mesma letra</b>	A1, A4, A9, A14, A16, A18, A8.	<b>7</b>
<b>Não ordenaram corretamente</b>	A11, A2, A3, A15.	<b>4</b>

**Quadro 4 - Compilação das respostas dos alunos - atividade 2**

De acordo com o quadro acima apresentado, vemos que, num total de dezanove alunos, sete foram capazes de ordenar corretamente as palavras. O A7 escreveu corretamente as palavras por ordem alfabética, esquecendo-se apenas de uma das palavras que teria de incluir na ordenação. Os A1, A4, A9, A14, A16 e A18 trocaram a ordem das duas primeiras palavras (active e adventurous), não tendo em atenção a segunda letra de cada palavra, ordenando-as assim, possivelmente, pela ordem que surgiam na ficha. Ainda o A8 trocou a ordem das palavras “smile” e “surprises”. Os restantes alunos não foram capazes de ordenar corretamente as palavras, tendo em conta a ordem alfabética.

Relativamente aos alunos que não conseguiram realizar a atividade corretamente, julgamos que isso não se deve ao facto de os alunos não conhecerem a ordem alfabética, uma vez que todos os alunos são capazes de enunciar corretamente o alfabeto, à exceção do aluno com NEECP que, pelas suas dificuldades, não realizou a atividade em questão.

Em suma, os dados analisados mostram-nos que os alunos gostaram de descobrir mais sobre a diversidade linguística existente no mundo e que o trabalho desenvolvido em torno dos alfabetos, em termos gerais, foi do agrado de todos. Relativamente ao alfabeto latino, na generalidade, todos os alunos o conhecem muito bem, sendo que se trata de crianças do 2.º ano de escolaridade, que já conhecem todo o abecedário e que já escrevem com fluidez.

#### **2.4. Compreensão do funcionamento da língua – aspetos gramaticais**

Nesta categoria analisamos os dados que dizem respeito às categorias gramaticais abordadas no decorrer do projeto de intervenção, nomeadamente, os adjetivos e os nomes. Deste modo, decidimos analisar separadamente os dados relativos a cada um dos conteúdos abordados, seguindo a ordem pela qual tiveram lugar.

##### **Adjetivos**

Começamos então por analisar os dados relativos aos adjetivos, provenientes da sessão II, sendo eles, os registos das videograções (anexo 5.2), os cartões para preenchimento dos adjetivos (anexo 4.11) e, por fim, as fichas de avaliação das sessões (anexo 4).

Na sessão II, após a análise do poema trabalhado, os alunos, a pedido da professora, tiveram de identificar no mesmo, qual a palavra que mais vezes se repetia. Após terem identificado com facilidade que se tratava da palavra “palavra”, os alunos tiveram de encontrar quais os atributos da palavra “palavra”, ou seja, os adjetivos que estavam presentes no poema. Optámos por utilizar o termo “atributos”, para facilitar a compreensão dos alunos, uma vez que este conteúdo gramatical ainda não tinha sido trabalhado com estes.

Apresentamos de seguida um excerto das videograções, onde os alunos identificam alguns dos adjetivos:

## Sessão II – 12 de novembro de 2013

(00min:00s)

Professora: “Então aqui no poema aparece muitas vezes o menino a dizer como é que são as palavras. Tentem descobrir”.

Professora: “Como é que são as palavras? Quais os atributos da palavra “palavra”? A16 diz lá um”.

A16: “Engraçadas”.

Professora: “Ouviram o A16? As palavras são engraçadas. Muito bem. Mais atributos, procurem mais... A12?

A12: “Cantadas”.

Professora: “Muito bem... cantadas. Mais... A3?

A3: “Gritadas”.

Professora: A20?

A20: “Andava”.

Partindo do excerto anterior, vemos que os alunos A16, A12 e A3 facilmente identificaram os adjetivos no poema, enquanto o A20 não foi capaz de identificar um adjetivo, respondendo “andava”.

Após este diálogo, foi entregue aos alunos um cartão com a palavra “palavra”, que tiveram de preencher individualmente com os adjetivos presentes no poema. Os adjetivos presentes no texto são doze. Vejamos no quadro seguinte os resultados dos alunos na realização desta atividade.

N.º de adjetivos que acertaram	Alunos	Total de alunos
12	A11, A13, A18.	3
11	A3, A12, A7, A10, A14, A20.	6
10	A1, A2, A4, A6, A9.	5
9	A15.	1
7	A17.	1
6	A8, A16,	2
2	A19.	1

Quadro 5 - Compilação das respostas dos alunos - adjetivos

Conforme o quadro 5, podemos afirmar que num total de dezanove alunos que preencheram o quadro, quinze conseguiram identificar no poema todos ou quase todos os adjetivos, o que nos leva a querer que compreenderam com facilidade o que é um adjetivo. O A17 identificou 7, o A8 e A16 identificaram 6 e o A19 foi o que identificou apenas 2 adjetivos.

Comparando o quadro 5 com o excerto acima apresentado, podemos ver que, apesar de o A20 não ter respondido corretamente quando a professora lhe pediu que identificasse um adjetivo no poema, no preenchimento do cartão, foi capaz de identificar onze adjetivos num total de doze, o que evidencia que, apesar de estar com dúvidas inicialmente, com a realização da atividade conseguiu ultrapassá-las e obter um bom resultado.

Passamos de seguida à análise das fichas de avaliação da sessão II (anexo 4.5), onde os alunos responderam à questão: “O que aprendeste com esta sessão?”. Dos dezanove alunos que preencheram a ficha, doze referiram que aprenderam a identificar adjetivos, como podemos ver nos seguintes exemplos: A6: “Eu fiz atributos da palavra “palavra”...”, A8: “Eu aprendi muita coisa que foi... os atributos da palavra “palavra”, A3: “Eu aprendi os atributos da palavra “palavra”...”, A18: “Eu nesta sessão aprendi os atributos da palavra “palavra”...”, A13: “Eu aprendi a fazer atributo da palavra “palavra”...”.

Com estas respostas, os alunos demonstram ter consciência do que realmente aprenderam nesta sessão e, devido ao elevado número de respostas que fazem referência aos “atributos da palavra “palavra”, podemos reconhecer que esta foi uma atividade do agrado dos alunos. Para além disto, esta atividade foi ao encontro do que está previsto no *Programa de Português do Ensino Básico*, nomeadamente no domínio do *Conhecimento Explícito da Língua*, onde é referido que o aluno deve ser capaz de “distinguir adjectivos” (ME, 2009, p. 49).

### **Nomes**

De seguida passamos a apresentar os dados relativos a um outro conteúdo gramatical, os nomes. Este conteúdo já tinha sido abordado pela professora da turma quando o apresentámos aos alunos, não sendo deste modo, uma novidade para os alunos, ao contrário dos adjetivos, que foi por nós implementado pela primeira vez na

turma. Para tal, analisaremos a atividade 5 da ficha de trabalho realizada na sessão VI (anexo 4.3).

Nesta atividade os alunos teriam de assinalar com um X as palavras retiradas do poema estudado na sessão, que correspondem a nomes (escola e cedo), sendo as restantes verbos (acordar e voltar).

Vejamos o quadro seguinte com a compilação das respostas dos alunos.

Dados recolhidos	Alunos	Total de alunos
Assinalaram dois nomes	A12, A6.	2
Assinalaram um nome	A11, A16, A4, A18, A1, A10, A17, A15, A7, A3, A9.	11
Assinalaram dois verbos	A8.	1
Assinalaram dois verbos e um nome	A14.	1
Assinalaram dois nomes e um verbo	A13, A2, A19, A20.	4

Quadro 6 - Compilação das respostas dos alunos - atividade 5

Conforme o quadro 6, vemos que, num total de dezanove alunos, apenas dois (A12 e A6) realizaram a atividade corretamente. Os alunos A13, A2, A19 e A20, apesar de também terem assinalado os dois nomes presentes, também identificaram um verbo, o que nos leva a crer que não conseguiam ainda fazer a distinção entre *nome* e *verbo*. Os alunos que assinalaram apenas um nome indicaram todos o mesmo, ou seja, “escola”, possivelmente pela familiaridade da palavra, o que beneficiou a sua classificação. O A8 assinalou dois verbos e o A14 assinalou dois verbos e um nome, revelando dificuldades em diferenciar nome de verbo.

Com esta atividade, percebemos que os alunos sentem algumas dificuldades em identificar nomes e em diferenciá-los de verbos, do mesmo modo que também têm dificuldades em reconhecer um verbo.

Em suma, as atividades propostas estão em conformidade com o que é mencionado no *Programa de Português do Ensino Básico*, nomeadamente no domínio do *Conhecimento Explícito da Língua*, onde é referido na coluna destinada aos *Descritores de Desempenho* que o aluno, neste nível de ensino, deve ser capaz de “distinguir nomes e verbos” (ME, 2009, p. 49).

Através destas atividades, podemos afirmar que grande parte dos alunos foi capaz de refletir sobre a língua, na medida em que tiveram de aplicar as regras gramaticais que regem o seu funcionamento, desenvolvendo deste modo, as suas capacidades metalinguísticas.

## **2.5. Compreensão do funcionamento da língua – aspetos lexicais**

Nesta categoria pretendemos analisar os conhecimentos que os alunos possuíam acerca do funcionamento da língua, particularmente no que diz respeito a aspetos lexicais. Para tal, recolhemos os dados partindo de atividades em que os alunos tiveram de proceder à ordenação de sílabas, tradução de palavras, realização de um campo lexical e colocação de palavras no singular e plural. Estas atividades permitiram que os alunos enriquecessem o seu reportório lexical.

### **Ordenação de sílabas**

Num primeiro momento começamos por analisar os dados referentes à ordenação de sílabas. Assim, procedemos a análise dos registos das videograções (anexo 5.4) e do registo fotográfico da sessão IV, uma vez que esta atividade foi realizada em grande grupo.

Inicialmente apresentámos aos alunos um PowerPoint com sílabas desordenadas (anexo 2.10), para que os alunos as ordenassem oralmente de modo a formarem uma palavra. Depois de os alunos terem indicado a palavra correta, dirigiram-se para perto da professora, que tinha as sílabas em papel, (anexo 2.11), para que as ordenassem e colassem num cartaz.

Vejamos de seguida um excerto da videogração e um registo fotográfico realizado nesta sessão, onde os alunos procederam à ordenação das sílabas.

### **Sessão IV – 19 de novembro de 2013**

(06min:48s)

Professora: “Eu tenho aqui as sílabas... temos aqui as sílabas todas baralhadas. Quem sabe qual é a ordem correta? A15?”

A15: “Ad, ven, tu, rous.”

Professora: “Adventurous, muito bem.”

(09min:17s)

Professora: “Então e esta? Dedo no ar. Quem sabe a seguinte? A17?”

A17: “Fa, ces.”

Professora: “Faces.”

(11min:06s)

Professora: “Diz lá A10.”

A10: “Su...”

Professora: “Não... A15?”

A15: “A, su, ...”

Professora: “Não. Quem sabe? A3, sabes? A primeira é esta.”

Alunos: “Tre...”

Professora: “Diz lá A9. Começa por esta...”



**Imagem 12 - Atividade de ordenação de sílabas**

Como vemos no primeiro e segundo excerto, o A15 e A17 facilmente conseguiram ordenar as sílabas, formando as palavras “adventurous” e “faces”. No que diz respeito ao último excerto, é perceptível a dificuldade que os alunos sentiram em ordenar a palavra “treasure” mesmo com a ajuda da professora, que acabou por indicar a primeira sílaba da palavra.

Na imagem anterior vemos uma aluna a colocar pela ordem correta as sílabas da palavra “adventurous”. Apesar de alguns alunos terem sentido dificuldades em ordenar oralmente as sílabas, após terem descoberto a ordem, facilmente a dispuseram no cartaz.

### Tradução de palavras

Num segundo momento analisámos os dados alusivos à atividade de tradução de palavras. Estas palavras são as que os alunos formaram através da ordenação das sílabas, na atividade apresentada anteriormente, sílabas que se encontravam em inglês e que os alunos tiveram de traduzir para português.

No quadro que se segue, apresentamos a compilação dos dados recolhidos a partir dos registos dos alunos na ficha de trabalho realizada na sessão IV, na atividade 1 (anexo 4.2).

Dados recolhidos	Alunos	Total de alunos
Traduziram todas as palavras	A1, A2, A3, A5, A6, A7, A8, A9, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19.	16
Não traduziram uma palavra	A10, A11.	2
Não traduziram duas palavras	A4.	1

Quadro 7 - Compilação das respostas dos alunos - atividade 1

Como vemos no quadro anterior, a grande maioria dos alunos foi capaz de traduzir as palavras de inglês para português, uma vez que, num total de dezanove alunos, apenas três alunos não conseguiram traduzir todas as palavras. O A10 não conseguiu traduzir a palavra “treasure”, colocando como sua tradução a palavra “cosas”; o A11 não traduziu a palavra “adventurous”, colocando como sua tradução a mesma palavra; e o A4 não traduziu duas palavras, sendo elas “adventurous” e “surprises”, colocando como sua tradução as mesmas palavras.

Com esta atividade os alunos aumentaram o seu léxico, pelo facto de ficaram a conhecer novas palavras numa outra língua, para além de que descobriram o seu significado na língua portuguesa. Para além disto, identificaram regularidades linguísticas, uma vez que as palavras em português e inglês utilizadas nesta atividade possuem algumas semelhanças, como por exemplo, as palavras “sorpresa” e “surprise”.



### **Campo lexical**

Num terceiro momento apresentamos os dados respeitantes ao campo lexical realizado pelos alunos. Para tal, analisamos os registos das videograções da sessão VI (anexo 5.6) e a atividade 1, da ficha de trabalho realizada na sessão VI (anexo 4.3).

Inicialmente, quando a professora apresentou a atividade aos alunos, começou por fazer a distinção entre campo lexical e família de palavras, já que os alunos geralmente confundiam estes conceitos, referindo assim que o campo lexical é o que uma palavra nos faz lembrar.

Passamos agora, a apresentar os excertos das videograções.

#### **Sessão VI – 25 de novembro de 2013**

(16min:00s)

Professora: “Nós ao pensarmos na palavra escola, o que é que nos faz lembrar?”

Alunos: “Aprender.”

Professora: “Dedo no ar. Diz lá A16?”

A16: “Os cadernos.”

Professora: “A2?”

A2: “A professora.”

Professora: “Boa... A17?”

A17: “Aprender.”

Professora: “Já disseram... A7?”

A7: “Lápis.”

Professora: “Lápis... A20?”

A20: “Os alunos.”

(26min:00s)

Professora: “Então diz lá o...A3. O que é então o campo lexical, A3?”

A3: “O campo lexical é o que uma palavra nos faz lembrar.”

Professora: “Exatamente. Neste caso, são palavras que nos fazem lembrar ou que estão relacionadas com a palavra “escola” que é diferente da família de palavras.”

De acordo com os excertos anteriores apresentados, vemos que facilmente os alunos conseguiram fazer a distinção entre campo lexical e família de palavras, e que

foram capazes de enunciar palavras do campo lexical de “escola”, como era pedido na atividade 1 da ficha de trabalho (anexo 4.3). Nesta atividade os alunos tiveram de preencher nove espaços em branco com palavras que estabelecessem ligação entre si e com a palavra “escola” uma relação de significado.

Num total de dezanove alunos, todos preencheram os espaços corretamente, à exceção de um aluno que, num dos espaços, escreveu uma palavra inexistente, “gbalus”. Vejamos algumas das palavras que os alunos utilizaram para a realização do campo lexical de “escola”:

“mochila”, “alfabeto”, “professora”, “lápis de cor”, “colorir”, “amigos”, “estagiárias”, “ditado”, “folhas”, “aprender”, “cadernos”, “mapa-mundo”, “cópias”, “ler”, “estojo”, “borracha”, “desenho”.

Estes dados demonstram que os alunos aprenderam muito bem o conceito de campo lexical, uma vez que foram capazes de o resolver corretamente e com facilidade, recorrendo a palavras que pertencem à mesma área de conhecimento. Assim sendo, e como é referido no *Programa de Português do Ensino Básico*, os alunos são capazes de “Manipular palavras...”, tendo em conta um tema específico, que na atividade em questão se tratou do tema “escola” (ME, 2009, p. 51).

### **Singular e plural**

Num terceiro momento analisámos os dados que dizem respeito à flexão em número. Deste modo, os dados que recolhemos provêm da atividade 2 da ficha de trabalho realizada na sessão VI (anexo 4.3).

Nesta atividade os alunos tiveram de preencher uma tabela com uma coluna para o singular e outra para o plural. As palavras que os alunos tiveram de colocar na tabela foram as que escreveram no campo lexical de “escola” na atividade 1 da mesma ficha. Assim, se a palavra se encontrasse no singular, teriam de a copiar para a coluna do singular, para de seguida a escreverem no plural, na coluna destinada ao plural, se a palavra estivesse no plural, teriam de a copiar para a coluna do plural, e escrevê-la de seguida no singular, na coluna destinada ao singular. Alguns alunos, a pedido da professora da turma, colocaram os artigos definidos antes das palavras.

No quadro seguinte, apresentamos a compilação dos dados recolhidos a partir dos registos dos alunos na ficha de trabalho realizada na sessão VI, na atividade 2.

Dados recolhidos	Alunos	Total de alunos
Colocaram corretamente todas as palavras no singular e plural	A2, A3, A6, A7, A8, A9, A10, A12, A14, A15, A16, A17, A19.	13
Não colocaram corretamente todas as palavras no singular e plural	A1, A4, A11, A13, A18, A20.	6

Quadro 8 - Compilação das respostas dos alunos - atividade 2

De acordo com o quadro anterior, vemos que, num total de 19 alunos, apenas seis não conseguiram colocar todas as palavras corretamente no singular e plural. Passamos então a apresentar alguns exemplos: O A1 colocou “alunos” na coluna do singular, quando deveria ter colocado “aluno”; o A4 colocou na coluna do singular “lápiz de cor” e na coluna do plural “lápiz des cores”, quando deveria ter colocado “lápiz de cor” em ambas as colunas, uma vez que se trata de uma palavra que é igual no singular e plural; o A11 colocou na coluna do plural “a mochilas”, não mantendo em conformidade a palavra e o artigo definido. É ainda de salientar que, o facto de o A4 ter colocado na coluna do plural “lápiz des cores”, apesar de não estar correto, evidencia que o aluno em questão compreendeu a regra geral para a passagem do singular para o plural, ou seja, que é necessário acrescentar-se um “s” no final das palavras, uma vez que “lápiz” e “cores” já continham no seu final “s”, e apenas faltava um “s” no final de “de”. Esta situação remete para o facto de que o A4 foi capaz de reconhecer e aplicar as regras gramaticais adequadas a esta situação, assim como os seus colegas que colocaram as palavras no singular e plural corretamente.

Relativamente aos treze alunos que são referidos na tabela anterior como os que “colocaram todas as palavras corretamente no plural e singular”, sete têm alguns erros, mas optámos por considerar toda a atividade correta, uma vez que os erros surgiram porque os alunos colocaram no campo lexical, verbos no infinitivo e verbos conjugados. Como a conjugação de verbos ainda não tinha sido um conteúdo abordado na sala de aula, a maioria destes alunos não foi capaz de os colocar corretamente no singular e plural. Assim, referindo apenas alguns exemplos, o A10 colocou na coluna do plural “lês”, que corresponde à segunda pessoa do singular do verbo ler; o A2 colocou na coluna do singular o verbo “ler” no infinitivo e no plural “leres”; o A16 colocou na

coluna do plural e singular “colorir” e colocou “escrever” e “pensar” na coluna do singular.

Para que estes erros fossem evitados a professora não deveria ter pedido aos alunos que colocassem no plural e singular as palavras que tinham escrito no campo lexical, mas apresentado as palavras que os alunos deveriam colocar no singular e plural.

Assim, de um modo geral, vemos que praticamente todos os alunos foram capazes de “formar ... singulares e plurais” conforme o que está previsto no *Programa de Português do ensino Básico*, para 2.º ano de escolaridade, nomeadamente no domínio do *Conhecimento Explícito da Língua* (ME, 2009, p. 48). Alguns alunos colocaram apenas o artigo definido no plural, mantendo a palavra no singular, o que revela que se trata de um conteúdo que se deve continuar a trabalhar com os alunos. Com esta atividade os alunos perceberam que existem palavras que se mantêm iguais no singular e plural, como, por exemplo, a palavra “lápis”.

Sintetizando, de acordo com todos os dados que analisámos para esta categoria, apesar de os alunos já possuírem alguns conhecimentos sobre o funcionamento da língua, as atividades que apresentámos possibilitaram que os alunos fizessem novas descobertas e que desenvolvessem a sua capacidade de reflexão nos momentos em que tiveram de aplicar as regras gramaticais, desenvolvendo, desta forma, a sua consciência metalinguística.

### **3. Síntese dos dados obtidos**

Para concluir este capítulo de apresentação e análise dos dados, consideramos pertinente proceder à realização de uma síntese dos resultados alcançados, tecendo algumas considerações no que se refere às cinco categorias definidas para o nosso estudo: C.1 – Descoberta das línguas do mundo; C.2 – Descoberta da diversidade do mundo; C.3 – Descoberta dos sistemas de escrita; C.4 – Compreensão do funcionamento da língua – aspetos gramaticais e C.5 – Compreensão do funcionamento da língua – aspetos lexicais.

A análise feita aos dados organizados nas primeiras três categorias do nosso estudo, destinadas às descobertas feitas durante o projeto de intervenção, mostra-nos que os alunos descobriram e conheceram aspetos da diversidade de todo o mundo, como as línguas, a diversidade geográfica e biológica e os sistemas de escrita. Neste sentido,

podemos afirmar que os alunos desenvolveram conhecimentos importantes que poderão contribuir para a mudança de atitudes e comportamentos fundamentais face à diferença.

O facto de os alunos referirem nas fichas de avaliação das sessões que gostaram de “conhecer os continentes”, “aprender o mundo”, “aprender os países”, “aprender as palavras em cirílico”, “o alfabeto árabe”, bem como o que está presente nos registos das videograções permite-nos concluir que as crianças desenvolveram atitudes de respeito, valorização e de abertura relativamente à diversidade existente no mundo, bem como a sua curiosidade em relação a esta.

Relativamente aos dados analisados nas duas últimas categorias “Compreensão do funcionamento da língua – aspetos gramaticais” e “Compreensão do funcionamento da língua – aspetos lexicais”, podemos referir que os alunos já tinham desenvolvido conhecimentos na área do funcionamento da língua, sendo que, de uma forma geral, todas as atividades foram realizadas pelas crianças sem grandes dificuldades. Contudo, com a implementação do nosso projeto de intervenção, os alunos desenvolveram a sua aprendizagem ao reverem e aprenderem novos conteúdos.

Um dos principais objetivos do nosso estudo consistia no desenvolvimento da consciência metalinguística dos alunos e assim sendo, pensamos que, na generalidade, as crianças tenham desenvolvido a sua consciência metalinguística, pelo facto de terem demonstrado o seu conhecimento e a aplicação de algumas das regras estruturais da língua, assim como a sua capacidade de reflexão sobre as mesmas. Este desenvolvimento decorre de um processo contínuo, pelo que os alunos, ao longo do tempo continuarão a desenvolver a sua consciência metalinguística, tendo o nosso projeto contribuído para tal. Deste modo, pensamos que as atividades que propusemos contribuíram para a passagem do conhecimento intuitivo dos alunos para um conhecimento explícito e que tenham reforçado as suas capacidades linguísticas, com o conhecimento de conceitos e técnicas de base da análise linguística (Barbeiro, 1994); (ver ainda Capítulo I).

Ao longo da implementação do projeto sentimos que os alunos se envolveram na realização das atividades, participando com empenho e entusiasmo em todas as sessões, o que para nós foi muito gratificante ao percebermos que o nosso trabalho satisfiz as crianças e fez com que aprendessem.

Para terminar, e retomando a questão de investigação do nosso estudo, “De que forma atividades de sensibilização à diversidade linguística contribuem para o

desenvolvimento da consciência metalinguística, em crianças do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico?”, podemos referir que, partindo da abordagem da sensibilização à diversidade linguística, é possível trabalhar de forma integrada outras áreas, de entre as quais, a consciência metalinguística, o que permite aprofundar conhecimentos linguísticos da sua língua e conhecimentos alusivos a outras línguas diferentes da sua, o que leva a um reconhecimento e valorização da diversidade.

## Conclusão

O nosso projeto de investigação teve como principais objetivos sensibilizar os alunos para a diversidade linguística existente no mundo e desenvolver a sua consciência metalinguística, partindo da construção de conhecimento no âmbito da didática da gramática, nomeadamente nos planos fonológico, morfológico (classes de palavras) lexical e semântico e no plano da representação gráfica e ortográfica, promovendo desta forma a reflexão dos alunos sobre a própria língua. Assim, para concretizarmos estes objetivos, concebemos um projeto de intervenção didática com atividades de sensibilização à diversidade linguística e de desenvolvimento da consciência metalinguística.

Para iniciarmos este estudo, começámos por apresentar o enquadramento teórico, para fundamentar os objetivos anteriormente referidos. Deste modo, o Capítulo I aborda a consciência metalinguística e o ensino da gramática nos primeiros anos de escolaridade e o Capítulo II é dedicado à sensibilização à diversidade linguística. De forma a contextualizarmos a investigação, analisámos os documentos oficiais, tais como o *Programa de Português do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2009) e as *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico – 1.º, 2.º, e 3.º Ciclos* (Ministério da Educação, 2012).

De modo a dar resposta aos objetivos que delineámos e à questão de investigação que definimos para este estudo, tendo em conta os pressupostos que apresentámos no capítulo I e II, criámos e implementámos um projeto de intervenção didática, denominado “A volta ao mundo em 5 poemas”, composto por sete sessões de trabalho, com vinte alunos do 2.º ano de escolaridade. Assim, de forma a sensibilizarmos as crianças para a diversidade linguística existente no mundo, selecionámos, para além do português, outras línguas para trabalhar com os alunos, o inglês, o russo, o árabe e o espanhol. Optámos por estas línguas, pois pretendíamos abordar uma língua falada em cada continente, como o título do projeto sugere. Escolhemos línguas que apresentassem diferentes alfabetos, como o russo e o árabe, línguas com as quais os alunos estavam mais identificados, como o inglês, uma vez que os alunos com quem trabalhámos tinham sete horas de inglês semanais e, por fim, escolhemos o espanhol, por ser uma das línguas faladas no México, no continente americano. A escolha destas línguas foi, no nosso ponto de vista, uma boa opção, na medida em que permitiu que as

crianças conhecessem características próprias de cada língua e que estabelecessem comparações entre elas, o que possibilitou o desenvolvimento de capacidades de observação e de reflexão sobre as línguas. Para além disto, os alunos puderam desenvolver atitudes de respeito, de valorização e de curiosidade face à diversidade linguística existente no mundo.

Ainda com a implementação do nosso projeto de intervenção didática, os alunos valorizaram e ficaram a conhecer melhor a sua própria língua, através das aprendizagens que desenvolveram na área da didática da gramática, em prol do desenvolvimento da sua consciência metalinguística, que se apresenta em toda esta investigação, como um dos objetivos primordiais. Deste modo, os alunos puderam, entre outros aspetos, refletir sobre o funcionamento da língua e sobre as regras que regem essa mesma língua.

Pelos dados que recolhemos e analisámos, podemos reconhecer que, a partir das atividades que propusemos ao longo do projeto de intervenção, os alunos fizeram descobertas acerca das línguas, da diversidade geográfica e biológica e dos sistemas de escrita, que até então, eram assuntos que nunca tinham sido abordados em sala de aula. Para além disto, a análise dos dados mostra ainda que os alunos puderam rever e aprender novos conteúdos gramaticais, como é o caso dos adjetivos, dos nomes, da flexão em número, do campo lexical, o que lhes proporcionou o desenvolvimento de um conhecimento refletido sobre a língua.

Fazendo um balanço geral do projeto de intervenção, pensamos que este decorreu de uma forma positiva, uma vez que os resultados que obtivemos vão ao encontro dos objetivos que estabelecemos. No que diz respeito às atitudes, comentários e respostas dos alunos nas fichas de avaliação das sessões, podemos afirmar que as sessões do projeto corresponderam aos interesses dos alunos, tendo estes manifestado sentimentos de abertura e respeito face à diversidade. O facto de iniciarmos a implementação do projeto com a leitura da história “A volta ao mundo em 5 poemas”, adaptada da história “A volta ao mundo em 80 dias” de Júlio Verne, foi sem dúvida um ponto de partida cativante, uma vez que, ao longo das sessões, íamos recontando a história, ou seja, o percurso que *o Menino poeta*, a nossa mascote, ia fazendo pelo mundo e as descobertas que ia fazendo sobre a diversidade linguística existente no mundo.

Relativamente à questão de investigação que definimos, “De que forma atividades de sensibilização à diversidade linguística contribuem para o desenvolvimento da



consciência metalinguística, em crianças do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico?”, os dados analisados mostram que a sensibilização à diversidade linguística pode ser integrada com outras atividades que, neste caso, visam o desenvolvimento de competências específicas, como o Conhecimento Explícito da Língua, no âmbito da Língua Portuguesa. Para além destas atividades, os alunos tiveram a oportunidade de realizarem outras, na área de geografia, ao identificarem no mapa-mundo os países e continentes estudados, assim como no âmbito das ciências, ao descobrirem aspetos relacionados com a diversidade biológica, como, por exemplo, o facto de na Austrália existirem cangurus e em Marrocos camelos, animais que vivem no deserto. Ainda foi possível verificar que o recurso a atividades de sensibilização à diversidade linguística pode promover o desenvolvimento de competências transversais, como a capacidade de reflexão e de observação dos objetos línguas e do mundo.

Apesar de todos os aspetos positivos que referimos sobre a implementação do nosso projeto de intervenção pedagógico-didática, e sobre o estudo em geral, consideramos que também existiram algumas limitações. A primeira está relacionada com o facto de termos sido responsáveis enquanto professoras titulares de uma turma do 2.º ano de escolaridade, com vinte alunos e enquanto professoras-investigadoras, responsáveis pela implementação do projeto de intervenção. Uma vez que se tratava de uma turma bastante heterogénea, ao nível das capacidades dos alunos e por se enquadrar neste grupo uma criança com NEECP, que requeria muito apoio, foi difícil conseguir responder a todas as necessidades dos alunos e a aspetos que poderiam ser relevantes para o nosso estudo. Uma outra limitação que se prende com a que acabámos de referir foi o facto de ainda sermos inexperientes enquanto professoras-investigadoras, e tendo este sido o primeiro projeto desta dimensão, que concebemos e implementámos. Deste modo, ao longo da implementação do projeto de intervenção, sentimos alguma insegurança e incerteza, o que pode ter prejudicado a nossa postura perante os alunos. Por fim, o tempo que tivemos ao nosso dispor para a implementação do projeto é uma outra limitação que apontamos. O facto de as sessões serem inseridas no horário escolar dos alunos não nos permitem ter o tempo que desejaríamos para a sua implementação, o que, por vezes, nos levou a assumir um ritmo mais apressado, para conseguirmos cumprir a nossa planificação. Deste modo, achamos que a sensibilização à diversidade linguística e o desenvolvimento da consciência metalinguística requerem mais tempo para que os alunos possam desenvolver e aprofundar as suas aprendizagens.

Para terminar, estamos cientes de que todo este trabalho nos permitiu aprender e evoluir enquanto professoras-investigadoras. A implementação do projeto de intervenção foi desafiante, uma vez que nunca tínhamos concebido um projeto com esta dimensão, destinado a um público-alvo de crianças do 2.º ano de escolaridade. Para além disto, nunca tínhamos trabalhado na área da diversidade linguística, o que inicialmente nos pareceu ser algo complexo. Contudo, percebemos que o trabalho com as línguas é acessível e que não depende do domínio de línguas, sendo possível integrar atividades de sensibilização à diversidade linguística com atividades que permitam o desenvolvimento da consciência metalinguística e que a sua junção traz vantagens para a motivação, o interesse e a curiosidade pela aprendizagem de línguas, incluindo pela aprendizagem da própria língua e da língua de escolarização.

Assim, podemos retirar de todo o percurso realizado uma aprendizagem significativa para o nosso desempenho enquanto professoras, uma vez que este estudo nos permitiu tornar-nos mais conscientes relativamente às potencialidades da sensibilização à diversidade linguística no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo este um meio para o desenvolvimento de atitudes positivas relativamente ao Outro, às línguas e ao mundo, fazendo deste modo toda a diferença trabalhar com a diversidade linguística. Este estudo permitiu ainda que desenvolvêssemos os nossos conhecimentos face à consciência metalinguística e novas possibilidades de abordar questões do funcionamento da língua.

## Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In Bártolo Campos (org.), *Formação profissional de professores no ensino superior. Cadernos de formação de professores*, 1. Porto: Porto Editora.
- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (1992). *Didáctica da língua estrangeira*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Andrade, A. & Araújo e Sá, M. H. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didáticos. In Neto, A. (org). *Didáticas e metodologias de educação – percursos e desafios*. Évora: Universidade de Évora, pp. 489-506.
- Andrade, A. I., & Martins, F. (2009). Educar para a diversidade linguística: resultados do projeto JA-LING em Portugal. *Cadernos de estudo 14*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Andrade, A. I., Lourenço, M., & Sá, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. *Intercompreensão - revista de didáctica das línguas*, 15, pp. 68-89.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Martins, F. e Pinho, A. S. (2014). Olhares sobre a sensibilização à diversidade linguística em Portugal: desafios e possibilidades da educação para o plurilinguismo. In Troncy, C. (dir.). *Didatique du plurilinguisme: approches plurielles des langues et des cultures*. Autour de Michel Candelier. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Barbeiro, L. F. (1994). *Consciência metalinguística e expressão escrita*. Braga: Universidade do Minho.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bento, A. (2004). Investigação quantitativa e qualitativa: dicotomia ou complementaridade? *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, nº 64, ano VII (pp. 40-43).

Besse, H., & Pourquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier/Didier.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Botelho, A. (2000). Gramática. In E. Lamas (org.) *Dicionário de metalinguagens da didática - dicionários temáticos*. Porto: Porto Editora, pp. 210-211.

Branco, R. (2001) (Org). *Declaração universal dos direitos linguísticos*. Porto: Campo das letras. (edição portuguesa).

Camarneira, I. (2007). Cultura linguística: um estudo com alunos do 2.º ciclo do ensino básico. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Candelier, M., Andrade, A. I., Bernaus, M., Kervran, M., Martins, F., Murkwoska, A., et al. (2003). *Janua linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg: Centre européen pour les langues vivants, Conseil de l'Europe.

Candelier, M. (2004). A travers les langues et les cultures – élaboration d'un referential de competences pour les approches plurilingues et pluriculturelles. [www.ecml.at](http://www.ecml.at) (descritico do projeto ALC).

Candelier, M. et al (2010). *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Estrasburgo: Conselho da Europa/ Centro Europeu para as Línguas Vivas (Version 3 – Mai 2010).

Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Castro, A. (2014). *Poesia e diversidade linguística: um estudo no 2º ano de escolaridade*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Relatório de Estágio, em construção, do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Conselho da Europa (2001). Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação. Lisboa : Edições Asa.

Costa, J., Cabral, A., Santiago , A., & Viegas , F. (2011). *Conhecimento explícito da língua - guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério de Educação .

Cousinet, R. (1950). *L'enseignement de la grammaire* . Genève : Universidade de Genève .

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia educação e cultura*, vol XIII, n.º 2 pp. 455-479.

Coutinho, C. (2011). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Ministério da Educação: DGIDC.

Dubois, J. G., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J. B. & Mevel, J. P. (1973). *Dicionário de linguística*. São Paulo: Editora Cultrix.

Gallisson, R., & Coste, D. (1983). *Dicionário de didáctica das línguas* . Coimbra : Livraria Almedina .

Gombert, J. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.

Hawkins, E. (1996). *Awareness of language: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Henry, J. M. (1998). *Tour de terre en poésie – anthologie multilingue de poèmes du monde*. Rue du monde.

Kail, M., & Fayol, M. (2000). *L'acquisition du langage*. Paris: Presses Universitaires de France.

Kervran, M. (2014). Vers une didactique intégrée des approches plurielles à l'école primaire. In Troncy, C. (dir.). *Didactique du plurilinguisme: approches plurielles des langues et des cultures*. Autour de Michel Candelier. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Lewis, M. P. (Ed.) (2008) *Ethnologue: Languages of the world*. In <http://ethnologue.com> (consultado em setembro 2013).

Lorincz, I. (2014). Réflexivité et approches plurielles mise en œuvre d'un projet d'éveil aux langues en hongrie. In Troncy, C. (dir.). *Didactique du plurilinguisme: approches plurielles des langues et des cultures*. Autour de Michel Candelier. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Lourenço, M. e Andrade, A. I. (2011). *A sensibilização à diversidade linguística no pré-escolar como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da vida*. Livro de Atas: XI congresso da sociedade portuguesa de ciências da educação. Volume I pp. 335-341.

Lourenço, M. S (2013). *Educação para a diversidade e desenvolvimento fonológico na infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).

Marques , C. (2010). *Educação para a era planetária: diversidade linguística e cultural*. Aveiro : Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).

Martins, F. R. (2008). Sensibilização à diversidade linguística - observação e formação de professores do 1º ciclo do ensino básico. Aveiro : Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).

Mateus, M. (2011). Diversidade linguística na escola portuguesa. *Revista lusófona de educação*, 18, pp. 14-24.

McNiff, J. (2013). *Action research: principles and practice*. Third edition. London: Routledge.

Ministério da Educação (2009). *Programa de português do ensino básico* . Lisboa : DGIDC.

Ministério de Educação (2012). *Metas curriculares de português* . Ensino básico: 1º, 2º e 3º ciclos. Lisboa: DGIDC.

Oliveira, A. L. (2005). Representações da aprendizagem do português língua segunda - o caso de duas guineenses do 10º ano. In *Idiomático*, nº4.

Pardal, L., Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.

Pilati, E. et al (2011). Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. *Linguagem & ensino*, 14, n.2, pp. 395-425. Brasília: Universidade de Brasília.

Pliássova, I. V. (2005). *Manifestações da consciência (meta)linguística na escrita escolar* . Aveiro : Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).

Ramos, M. I. (2011). *Gramática e sensibilização à diversidade linguística no 1º CEB*. Aveiro : Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).

Rijo, C. S. (2012). *Abordar as línguas, desenvolver a competência metalinguística*. Aveiro : Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).

Sá, S. (2007). *Educação, diversidade linguística e desenvolvimento sustentável*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).

Sá, S., Andrade, A., I. (2009). Práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir da sala de aula. *Revista saber & educar*, nº 14. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa : Universidade Aberta .

Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. (1997). *A língua materna na educação básica*. Lisboa : Ministério da Educação.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?* London: LEA.

Skutnabb-Kangas, T. (2002). “Why should Linguistic Diversity be maintained and supported in Europe? Some Arguments”. In: *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division (consultado a 18 de abril de 2014 [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Skutnabb-KangasEN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Skutnabb-KangasEN.pdf)).

Valente , C. G. (2010). *Intercompreensão e sensibilização à diversidade linguística - um estudo numa turma de 1.º ciclo*. Aveiro : Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).

Varela , M. L. (2011). *Contextos multilingues y conciencia metalinguística. Ideologías y representaciones de las lenguas en el aula*. Santiago de Compostela : Universidade de Santiago de Compostela.



# Anexos



# **Anexo 1**

## **Planificações das sessões**



## Anexo 1.1. Planificação global das sessões

Quadro-síntese de apresentação				
<b>Título:</b> “A volta ao mundo em cinco poemas”.				
<b>Público a que se destina:</b> Alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.				
<b>Línguas envolvidas:</b> Português, russo, inglês, árabe e espanhol.				
<b>Duração prevista:</b> Sete sessões.				
<b>Objetivos principais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibilizar os alunos para a diversidade linguística existente no mundo.</li> <li>- Desenvolver a consciência metalinguística dos alunos.</li> </ul>				
<b>Materiais:</b> <p>Mapa-mundo; História “A volta ao mundo em 5 poemas” adaptada da história “A volta ao mundo em 80 dias” de Júlio Verne; Ficha de trabalho da sessão I; Poema “O menino poeta”; Cartão para o preenchimento dos adjetivos; Cartaz para o preenchimento dos adjetivos; Poema “Я покинул родимый дом”; Cartaz com a quadra do poema “Я покинул родимый дом”; Cartaz com a transferência fonética da quadra do poema “Я покинул родимый дом”; Cartão para o preenchimento das letras do alfabeto cirílico; Poema “Little boys”; Ficha de trabalho da sessão IV; Cartões com sílabas para a formação de palavras; Poema árabe; Alfabeto árabe; Alfabeto árabe com transferência fonética; Cartão para o preenchimento das letras do alfabeto árabe; Marcador de livros com o título do poema árabe; Vídeo do alfabeto árabe; Poema “Vuelvo al cole”; Ficha de trabalho da sessão VI; Lembrança para os alunos “O meu diário dos poemas”; Faixas com o verso “O menino poeta sonhava palavras bonitas e engraçadas” escrito em português, russo, inglês e espanhol; Fichas de avaliação das sessões.</p>				

Planificação global das atividades				
Sessões (duração)	Atividades	Línguas	Recursos	Articulação curricular (com outras áreas)
Sessão I	- Apresentação da mascote.	Português	- Projetor; - Computador;	- Português. - Expressões.

(90 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura da história “A volta ao mundo em 5 poemas” adaptada do livro “A volta ao mundo em 80 dias” de Júlio Verne.</li> <li>- Apresentação do mapa-mundo, que estará presente em todas as sessões.</li> <li>- Realização de uma banda desenhada sobre a história lida anteriormente.</li> <li>- Apresentação de todas as bandas desenhadas realizadas pelos alunos.</li> <li>- Preenchimento da ficha de avaliação da sessão.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- História “A volta ao mundo em 5 poemas”;</li> <li>- Mascote;</li> <li>- Mapa-mundo;</li> <li>- Lápis de cor;</li> <li>- Lápis de carvão;</li> <li>- Folhas com lacunas para a realização da banda desenhada;</li> <li>- Ficha de avaliação da sessão.</li> </ul>	
<b>Sessão II</b> (90 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posicionamento do menino poeta no mapa-mundo.</li> <li>- Leitura do poema “Menino poeta” de Neide Escada da Rosa.</li> <li>- Diálogo com os alunos sobre o poema (conteúdo e estilo).</li> <li>- Identificação das rimas presentes no poema.</li> <li>- Identificação dos adjetivos presentes no poema, que caracterizam a palavra “palavra”.</li> <li>- Apresentação aos alunos</li> </ul>	Português	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projetor;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Mapa-mundo;</li> <li>- Imagem do menino poeta;</li> <li>- PowerPoint com o poema “Menino Poeta” de Neide Escada da Rosa;</li> <li>- Fotocópia com o poema “Menino Poeta” de Neide Escada da Rosa;</li> <li>- Lápis de cor;</li> <li>- Cartolinas para a correspondência</li> </ul>	- Português.

	<p>de um verso que nos irá acompanhar ao longo de todas as sessões.</p> <p>- Preenchimento da ficha de avaliação da sessão.</p>		<p>de rimas;</p> <p>- Cartaz para a identificação dos adjetivos;</p> <p>- Faixa com o verso em língua portuguesa;</p> <p>- Ficha de avaliação da sessão.</p>	
<p><b>Sessão III</b> (90 min)</p>	<p>- Posicionamento do menino poeta no mapa-mundo.</p> <p>- Leitura do poema “Я покинул родимый дом”, retirado do livro “Tour de terre en poésie” através da transferência fonética.</p> <p>- Escrita de algumas letras do alfabeto cirílico.</p> <p>- Visualização do verso apresentado na sessão II em língua russa.</p> <p>- Preenchimento da ficha de avaliação da sessão.</p>	Russo	<p>- Mapa-mundo;</p> <p>- Mascote;</p> <p>- Imagem do menino poeta;</p> <p>- Projetor;</p> <p>- Computador;</p> <p>- PowerPoint com o poema russo e com a transferência fonética;</p> <p>- Cartolina com a primeira estrofe do poema russo;</p> <p>- Cartolina com a transferência fonética da primeira estrofe do poema russo;</p> <p>- Cartões com letras do alfabeto cirílico;</p>	- Português.

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lápis de cor;</li> <li>- Cola;</li> <li>- Caderno da escola;</li> <li>- Faixa com o verso da sessão II em língua russa;</li> <li>- Ficha de avaliação da sessão.</li> </ul>	
<b>Sessão IV</b> (90 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posicionamento do menino poeta no mapa-mundo.</li> <li>- Leitura do poema “Little boys” de autor desconhecido.</li> <li>- Junção de sílabas para a formação de palavras presentes no poema e tradução das mesmas para português.</li> <li>- Preenchimento de uma tabela, com as palavras anteriormente trabalhadas e identificação de palavras que rimem com as palavras portuguesas.</li> <li>- Colocação das palavras inglesas, trabalhadas anteriormente, por ordem alfabética.</li> <li>- Leitura e visualização do</li> </ul>	Inglês	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mapa-mundo;</li> <li>- Mascote;</li> <li>- Imagem do menino poeta;</li> <li>- Projetor;</li> <li>- Computador;</li> <li>- PowerPoint com o poema inglês “Little boy” de autor desconhecido;</li> <li>- Sílabas de palavras presentes no poema;</li> <li>- Cartolinas;</li> <li>- Cola;</li> <li>- Marcadores;</li> <li>- Ficha de trabalho com identificação de rimas, tradução e ordem alfabética;</li> </ul>	- Português.



	verso apresentado na sessão II em língua inglesa. - Preenchimento da ficha de avaliação da sessão.		- Faixa com verso da sessão II em língua inglesa; - Ficha de avaliação da sessão.	
<b>Sessão V</b> (90 min)	- Posicionamento do menino poeta no mapa-mundo. - Visualização de um poema em árabe do livro “Tour de terre en poésie”. - Diálogo com os alunos sobre o tipo de texto escutado. - Audição e visualização de um vídeo com o alfabeto árabe. - Projeção do alfabeto árabe e leitura do mesmo através da transferência fonética. - Escrita de algumas letras do alfabeto árabe. - Escrita do título do poema “Chávena de chá” em árabe num marcador de livros. - Decoração do marcador de livros. - Visualização do verso apresentado na sessão II	Árabe Português	- Mapa-mundo; - Mascote; - Imagem do menino poeta; - Projetor; - Computador; - Colunas; - PowerPoint com poema árabe, alfabeto árabe e alfabeto árabe com a transferência fonética; - Vídeo com alfabeto árabe; - Cartões com letras do alfabeto árabe; - Marcadores de livros com o título do poema “Chávena de chá” em árabe; - Lápis de cor; - Faixa do verso	- Português. - Expressões.

	<p>em língua árabe.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preenchimento da ficha de avaliação da sessão.</li> </ul>		<p>da sessão II em língua árabe;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de avaliação da sessão.</li> </ul>	
<p><b>Sessão VI</b> (90 min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posicionamento do menino poeta no mapa-mundo.</li> <li>- Leitura do poema “Vuelvo al cole” de Estrella Montenegro.</li> <li>- Realização do campo lexical da palavra escola.</li> <li>- Leitura do poema “Vuelvo al cole”, traduzido para português.</li> <li>- Comparação do vocabulário do poema traduzido para português, com o vocabulário do campo lexical realizado pelos alunos.</li> <li>- Identificação de rimas no poema traduzido para português.</li> <li>- Preenchimento de uma tabela com o vocabulário do campo lexical no plural e singular.</li> <li>- Escrita de palavras que rimem com algumas palavras presentes no</li> </ul>	<p>Espanhol Português</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mapa- mundo;</li> <li>- Mascote;</li> <li>- Imagem do menino poeta;</li> <li>- Projetor;</li> <li>- Computador;</li> <li>- PowerPoint com poema “Vuelvo al cole” de Estrella Montenegro;</li> <li>- Ficha de trabalho com o campo lexical da palavra escola, identificação de rimas, preenchimento da estrofe e identificação de nomes;</li> <li>- Fotocópia do poema “Vuelvo al cole” traduzido para português;</li> <li>- Lápis de cor;</li> <li>- Faixa do verso da sessão II em</li> </ul>	<p>- Português.</p>

	<p>poema, para de seguida completarem uma estrofe com rimas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação de nomes.</li> <li>- Leitura e visualização do verso apresentado na sessão II em língua espanhola.</li> <li>- Preenchimento da ficha de avaliação da sessão.</li> </ul>		<p>língua espanhola;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de avaliação da sessão.</li> </ul>	
<p><b>Sessão VII</b> (90 min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão de todo o percurso realizado pelo menino poeta.</li> <li>- Escrita e ilustração de um poema sobre as línguas.</li> <li>- Ficha de avaliação de todo o projeto.</li> <li>- Entrega de um pequeno diário aos alunos, com todos os poemas abordados no decorrer do projeto.</li> </ul>	Português	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mapa-mundo;</li> <li>- Lápis de cor;</li> <li>- Folhas brancas A4;</li> <li>- Ficha de avaliação de todo o projeto;</li> <li>- Diário dos poemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Português.</li> <li>- Expressões.</li> </ul>

## Anexo 1.2. Planificação da sessão I

Sessão I
<i>A viagem do menino poeta</i>
<p><b>Objetivos principais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a existência de diferentes continentes, países e línguas.</li> <li>• Desenvolver atitudes de curiosidade face às línguas.</li> <li>• Consciencializar-se do seu conhecimento de línguas.</li> <li>• Prestar atenção ao que se ouve de modo a tornar possível: apropriar-se de novos vocábulos; responder a questões acerca do que ouviu; reter o essencial de um texto ouvido; identificar o tema central do texto; recontar a história.</li> </ul>
<p><b>Descrição pormenorizada</b></p> <p>Para iniciar a primeira sessão do projeto de intervenção intitulado de “A volta ao mundo em 5 poemas”, apresentámos aos alunos a nossa mascote, “O menino poeta”. Para que os alunos conhecessem melhor a nossa mascote, começamos por ler a sua história projetada em formato PowerPoint. Esta história foi adaptada do livro “A volta ao mundo em 80 dias” de Júlio Verne.</p> <p>Resumidamente a história contava o sonho de um menino chamado Pedro. Este era chamado de menino poeta pois adorava poesia. O sonho do menino poeta era viajar pelo mundo, para poder conhecer outros meninos, outras culturas, outros costumes, outras línguas e quem sabe poemas de outros países. Um certo dia o menino decidiu concretizar o seu sonho e dar início a uma grande aventura.</p> <p>Na sua viagem o menino percorreu um país de cada continente, Rússia, Austrália, Marrocos e México. Nestes países o menino fez vários amigos que lhe deram a conhecer o seu país e um poema da sua língua.</p> <p>Após a leitura da história foi estabelecido um diálogo com os alunos de forma a recontarem as ideias principais da história.</p> <p>De seguida, apresentámos aos alunos um mapa-mundo que nos iria acompanhar em todas as sessões ao longo do projeto de intervenção, para que os alunos identificassem o percurso do menino poeta no decorrer da sua viagem.</p> <p>O passo seguinte consistiu em os alunos realizarem uma banda desenhada. Cada grupo de cinco crianças foi responsável por desenhar a estadia do menino poeta num dos</p>

países que visitou, para de seguida ser eleito o melhor desenho dentro do grupo das cinco crianças. No fim da eleição dos desenhos, estes foram ordenados pela ordem sequencial da história, criando-se assim a banda desenhada. As folhas onde os alunos realizaram o desenho continham uma frase com lacunas, onde estes teriam de a preencher com a língua que o menino poeta tinha aprendido no país em questão e a língua que ensinou aos seus novos amigos, a portuguesa.

Seguidamente, para serem eleitos os melhores desenhos, cada grupo de cinco crianças responsáveis por desenharem o menino poeta num país, colocaram-se à frente dos colegas, e cada um pode mostrar o seu desenho. Os restantes colegas votaram no desenho que mais gostaram, justificando o porquê da sua escolha.

Para terminar, foi preenchida a ficha de avaliação da sessão, onde os alunos tiveram de colocar um X num smile consoante a dificuldade que tiveram na realização das tarefas propostas na sessão. A ficha continha ainda uma questão, onde as crianças tiveram de indicar o que mais tinham gostado.

### Anexo 1.3. Planificação da sessão II

Sessão II
<i>A partida da europa</i>
<p><b>Objetivos principais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestar atenção ao que se ouve de modo a tornar possível: apropriar-se de padrões de entoação e ritmo; apropriar-se de novos vocábulos; responder a questões acerca do que ouviu; reter o essencial de um pequeno texto ouvido; identificar o tema central do texto.</li> <li>• Conhecer aspetos formais de um poema.</li> <li>• Explorar o ritmo e as sonoridades da língua.</li> <li>• Identificar rimas.</li> <li>• Identificar adjetivos.</li> <li>• Identificar registos escritos na língua identificada e os seus respetivos significados.</li> <li>• Refletir sobre as aprendizagens efetuadas.</li> </ul>
<p><b>Descrição pormenorizada</b></p> <p>Começámos esta sessão estabelecendo um diálogo com os alunos sobre a sessão anterior, recordando a história do menino poeta.</p> <p>Em seguida, uma criança colocou a imagem do menino poeta no mapa-mundo, no continente e no país de onde ele iria partir para a sua viagem. Posto isto, apresentámos o poema “O menino poeta” em formato PowerPoint. Através deste poema os alunos foram questionados sobre o conteúdo e estilo do poema. Foram abordadas algumas características do texto poético, como é exemplo, as rimas, os versos, as estrofes e a sua denominação consoante o número de versos.</p> <p>Após o diálogo com os alunos, entregámos-lhes uma fotocópia com o poema “O menino poeta”, para que pudessem rodear as rimas presentes individualmente. Para cada rima usaram uma cor diferente. Quando todos os alunos terminaram esta tarefa, procedemos à reunião das rimas em grande grupo, registando-as em cartolinas, que indicavam a terminação destas.</p> <p>Posteriormente, pedimos às crianças que descobrissem qual a palavra mais repetida no</p>

poema, sendo esta a palavra “palavra”. Depois de identificada, tiveram que seleccionar no poema as palavras que a caracterizam, ou seja identificar os seus adjetivos e registá-los individualmente num cartão. Terminada esta atividade os alunos em grande grupo escreveram num cartaz os adjetivos da palavra “palavra”.

Seguidamente, apresentámos aos alunos o verso “o menino poeta sonhava... palavras bonitas e engraçadas” que iria ser apresentado em todas as sessões traduzido para as línguas que o menino poeta aprendeu.

Por fim, foi preenchida a ficha de avaliação da sessão, onde os alunos tiveram de colocar um X num smile consoante a dificuldade que tiveram na realização das tarefas propostas. A ficha continha ainda uma questão, onde as crianças tiveram de indicar o que aprenderam.

## Anexo 1.4. Planificação da sessão III

Sessão III
<i>A chegada à Ásia</i>
<p><b>Objetivos principais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer aspetos formais de um poema.</li> <li>• Explorar o ritmo e as sonoridades da língua.</li> <li>• Identificar registos escritos na língua identificada e os seus respetivos significados.</li> <li>• Alargar o repertório linguístico, ouvindo e pronunciando palavras em língua russa.</li> <li>• Reconhecer algumas características sonoras da língua identificada.</li> <li>• Identificar o russo através da projeção do poema.</li> <li>• Reconhecer a existência de diferentes línguas.</li> <li>• Interessar-se pelo conhecimento de outras línguas.</li> <li>• Escrever letras do alfabeto cirílico.</li> <li>• Refletir sobre as aprendizagens efetuadas.</li> </ul>
<p><b>Descrição pormenorizada</b></p> <p>Esta sessão foi iniciada com o diálogo sobre as sessões anteriores de modo a questionar e relembrar os alunos sobre qual seria o primeiro país e continente que o menino poeta iria visitar. Posto isto, um aluno foi posicionar a imagem da mascote do projeto no mapa-mundo.</p> <p>De seguida, apresentámos um PowerPoint com o poema russo do livro “Tour de terre en poésie” de Jean-Marie Henry e com a transferência fonética. A partir desta projeção estabelecemos um diálogo sobre o alfabeto latino e alfabeto cirílico, para que conhecessem e compreendessem a existência de diferentes alfabetos. Após este diálogo, as crianças puderam ler a primeira estrofe do poema russo através da transferência fonética.</p> <p>O passo seguinte consistiu na entrega de cartões aos alunos, com algumas letras do alfabeto cirílico, para que as pudessem copiar. Para além destes, entregámos também um pequeno cartão com apenas uma letra do alfabeto cirílico, para que a copiassem e</p>



colassem no caderno da escola, para puderem ficar com este registo.

Assim como na sessão anterior foi apresentada a faixa com o verso “ o menino poeta sonhava... palavras bonitas e engraçadas” em língua russa.

Para concluir a sessão foi preenchida a ficha de avaliação da sessão, onde os alunos tiveram de colocar um X num smile consoante a dificuldade que tiveram na realização das tarefas propostas. A ficha continha ainda uma questão, onde as crianças tiveram de indicar o que menos gostaram da sessão.

## Anexo 1.5. Planificação da sessão IV

Sessão IV
<i>A chegada à Oceânia</i>
<p><b>Objetivos principais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer aspetos formais de um poema.</li> <li>• Explorar o ritmo e as sonoridades da língua.</li> <li>• Identificar registos escritos na língua identificada e os seus respetivos significados.</li> <li>• Alargar o repertório linguístico, ouvindo e pronunciando palavras em língua inglesa.</li> <li>• Identificar o inglês através da leitura do poema.</li> <li>• Reconhecer a existência de diferentes línguas.</li> <li>• Interessar-se pelo conhecimento de outras línguas.</li> <li>• Prestar atenção ao que se ouve de modo a tornar possível: apropriar-se de padrões de entoação e ritmo; apropriar-se de novos vocábulos.</li> <li>• Identificar semelhanças e diferenças em registos escritos, em diferentes línguas.</li> <li>• Identificar rimas.</li> <li>• Identificar e ordenar sílabas.</li> <li>• Conhecer a ordem alfabética.</li> <li>• Refletir sobre as aprendizagens efetuadas.</li> </ul>
<p><b>Descrição pormenorizada</b></p> <p>Tal como nas sessões anteriores, começámos por relembrar tudo o que foi abordado anteriormente no projeto, através do menino poeta. Para procedermos à colocação da imagem da mascote no mapa-mundo, nomeadamente no país e continente da sua próxima paragem, pedimos a um aluno que o localizasse e o posicionasse.</p> <p>A sessão seguiu-se com a projeção e leitura do poema em inglês “Little Boys” de autor desconhecido. Alguns alunos puderam também ler o poema para toda a turma.</p> <p>Após a leitura do poema, apresentámos algumas palavras presentes no poema com as sílabas desordenadas. As crianças tiveram de ordená-las oralmente e proceder à sua</p>

organização numa cartolina. À medida que as palavras eram ordenadas, as crianças tentavam também descobrir qual o seu significado em português. Para proceder ao registo da tradução das palavras, entregámos aos alunos uma ficha de trabalho que continha uma tabela com as palavras trabalhadas anteriormente em inglês e a sua respetiva tradução. Ainda nesta tabela, também se encontrava uma coluna destinada à identificação de palavras que rimassem com as palavras traduzidas para português. Esta ficha de trabalho continha uma última tarefa, que consistia na colocação das palavras inglesas, presentes na tabela anterior, por ordem alfabética.

No seguimento das sessões anteriores, mostrámos aos alunos a faixa com o verso “ o menino poeta sonhava... palavras bonitas e engraçadas” em língua inglesa.

Por fim, foi preenchida a ficha de avaliação da sessão, onde os alunos tiveram de colocar um X num smile consoante a dificuldade que tiveram na realização das tarefas propostas. A ficha continha ainda uma questão, onde as crianças tiveram de indicar o que aprenderam com esta sessão.

## Anexo 1.6. Planificação da sessão V

Sessão V
<i>A chegada à África</i>
<p><b>Objetivos principais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer aspetos formais de um poema.</li> <li>• Identificar registos escritos na língua identificada e os seus respetivos significados.</li> <li>• Alargar o repertório linguístico, ouvindo e pronunciando palavras em língua árabe.</li> <li>• Reconhecer algumas características da escrita da língua identificada.</li> <li>• Identificar o árabe através de um poema e da audição de canções.</li> <li>• Reconhecer a existência de diferentes línguas.</li> <li>• Interessar-se pelo conhecimento de outras línguas.</li> <li>• Escrever letras do alfabeto árabe.</li> <li>• Refletir sobre as aprendizagens efetuadas.</li> </ul>
<p><b>Descrição pormenorizada</b></p> <p>Mais uma vez, a sessão foi iniciada com um diálogo sobre as sessões anteriores, para de seguida o menino poeta ser posicionado no mapa-mundo.</p> <p>Em seguida foi projetado o poema árabe do livro “Tour de terre en poésie” de Jean-Marie Henry. A partir deste poema foi discutido com os alunos as características da escrita árabe, ou seja, o alfabeto árabe e o facto de se escrever da direita para a esquerda. Para além disto, discutimos também com os alunos as rimas presentes no texto, o número de versos e de estrofes.</p> <p>Para dar continuidade à sessão foi ouvido e visualizado um vídeo com o alfabeto árabe. Partindo deste vídeo, projetámos uma imagem do alfabeto árabe com transferência fonética, o que permitiu que os alunos o pudessem ler.</p> <p>Posteriormente, entregámos aos alunos um cartão com letras do alfabeto árabe, para que os alunos as copiassem. Para além destes entregámos também um pequeno cartão com apenas uma letra do alfabeto árabe, para a copiarem e colarem no caderno da escola,</p>

ficando assim com este registo.

Após estas atividades ainda entregámos um marcador de livros que tinha escrito o título do poema “Chávena de chá” em árabe. As crianças tiveram de copiar no mesmo marcador o título e de seguida ilustrar o mesmo marcador de livros.

Como nas sessões anteriores, apresentámos a faixa com o verso “o menino poeta sonhava... palavras bonitas e engraçadas” em língua árabe.

Concluindo, foi preenchida a ficha de avaliação da sessão, onde os alunos tiveram de colocar um X num smile consoante a dificuldade que tiveram na realização das tarefas propostas. A ficha continha ainda uma questão, onde as crianças tiveram de indicar o que mais gostaram da sessão.

## Anexo 1.7. Planificação da sessão VI

Sessão VI
<i>A chegada à América</i>
<p><b>Objetivos principais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer aspetos formais de um poema.</li> <li>• Explorar o ritmo e as sonoridades da língua.</li> <li>• Identificar registos escritos na língua identificada e os seus respetivos significados.</li> <li>• Alargar o repertório linguístico, ouvindo e pronunciando palavras em língua espanhola.</li> <li>• Reconhecer algumas características sonoras da língua identificada.</li> <li>• Identificar o espanhol através da leitura do poema.</li> <li>• Reconhecer a existência de diferentes línguas.</li> <li>• Interessar-se pelo conhecimento de outras línguas.</li> <li>• Identificar semelhanças e diferenças em registos escritos, em diferentes línguas.</li> <li>• Prestar atenção ao que se ouve de modo a tornar possível: apropriar-se de padrões de entoação e ritmo; apropriar-se de novos vocábulos; associar palavras ao seu significado; responder a questões acerca do que ouviu; identificar o tema central.</li> <li>• Identificar rimas.</li> <li>• Realizar o campo lexical.</li> <li>• Formar singulares e plurais.</li> <li>• Identificar nomes.</li> <li>• Refletir sobre as aprendizagens efetuadas.</li> </ul>
<p><b>Descrição pormenorizada</b></p> <p>Esta sessão foi iniciada com um diálogo de modo a relembrar todo o percurso já realizado pelo menino poeta.</p> <p>Seguidamente foi posicionado o menino poeta no mapa-mundo, por uma criança, no último país e no último continente por onde este iria passar nesta sessão.</p>

Posto isto, apresentámos um PowerPoint com o poema “Vuelvo al cole” de Estrella Montenegro. Partindo deste poema, estabelecemos um diálogo com os alunos sobre qual seria a língua do poema lido e qual o tema central do mesmo. Alguns alunos puderam ainda ler o poema espanhol.

Depois de identificado o tema do poema, o regresso à escola, foi entregue às crianças uma ficha de trabalho onde os alunos realizaram o campo lexical da palavra escola.

De seguida, questionámos os alunos sobre as características do poema, desde os versos, estrofes e rimas. A partir das respostas dos alunos relativamente às rimas, entregámos uma fotocópia com o poema “Vuelvo al cole” traduzido para português. Com este poema pretendíamos que os alunos verificassem se existiam as mesmas rimas que o poema em espanhol e que identificassem outras rimas com diferentes cores.

Após a realização da atividade das rimas, os alunos continuaram a realização da ficha de trabalho iniciada anteriormente. Estas tarefas consistiam na escrita das palavras do campo lexical de escola, no singular e plural; escrita de palavras que rimem com as palavras “cedo”, “escola” e “acabou” presentes no poema traduzido para português, para posteriormente preencherem uma estrofe (sextilha) com lacunas, de modo a que esta rimasse; e ainda identificação de nomes.

Com a sessão quase terminada, as crianças tiveram a oportunidade de visualizar e escutar a leitura do verso “o menino poeta sonhava... palavras bonitas e engraçadas” em língua espanhola.

De forma a concluir a sessão, foi preenchida a ficha de avaliação da sessão, onde os alunos tiveram de colocar um X num smile consoante a dificuldade que tiveram na realização das tarefas propostas. A ficha continha ainda uma questão, onde as crianças tiveram de indicar o que mais gostaram da sessão.

## Anexo 1.8. Planificação da sessão VII

Sessão VII
<i>Recordações da viagem do menino poeta</i>
<p><b>Objetivos principais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer aspetos formais de um poema.</li> <li>• Refletir sobre as aprendizagens efetuadas.</li> <li>• Reconhecer a existência de diferentes línguas.</li> <li>• Interessar-se pelo conhecimento de outras línguas.</li> <li>• Desenvolver o gosto pela escrita e pela produção poética.</li> <li>• Consolidar conhecimentos adquiridos nas sessões anteriores.</li> </ul>
<p><b>Descrição pormenorizada</b></p> <p>A última sessão iniciou-se com o diálogo, onde os alunos recordaram e recontaram todo o percurso realizado pelo menino poeta.</p> <p>De seguida, dissemos aos alunos que estivemos a conversar com o menino poeta, após a sua chegada a Portugal, e que ele nos tinha pedido para que os meninos realizassem um poema ilustrado sobre as línguas que ele aprendeu com os seus novos amigos. Partindo do pedido do menino, os alunos realizaram este poema sobre as línguas. Para tentar ajudá-los, em conjunto com eles foram escritas palavras no quadro que estavam relacionadas com a aventura pelo mundo fora do menino poeta.</p> <p>De modo a que a turma ficasse com uma recordação de todo o nosso projeto, entregámos-lhes um diário que continha todos os poemas abordados ao longo das sessões.</p> <p>Para terminar, os alunos preencheram a ficha de avaliação de todas as sessões, onde estes tiveram de colocar um X num smile consoante a dificuldade que tiveram na realização das tarefas propostas durante todo o projeto. A ficha continha ainda uma questão, onde as crianças tiveram de indicar qual a sessão que mais gostaram e o porquê.</p>



# **Anexo 2**

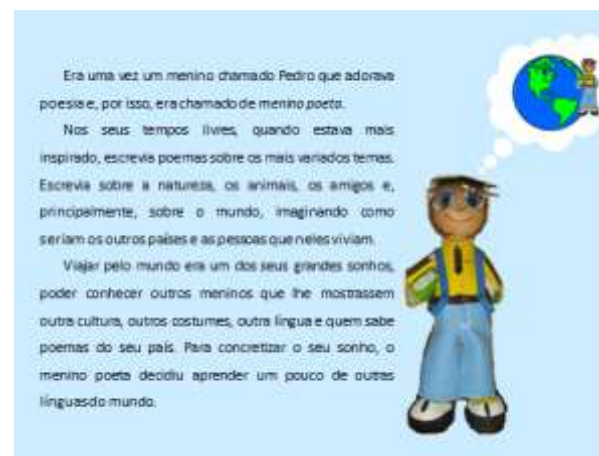
## **Materiais auxiliares do projeto de intervenção**



## **Anexo 2.1.** Mapa-mundo

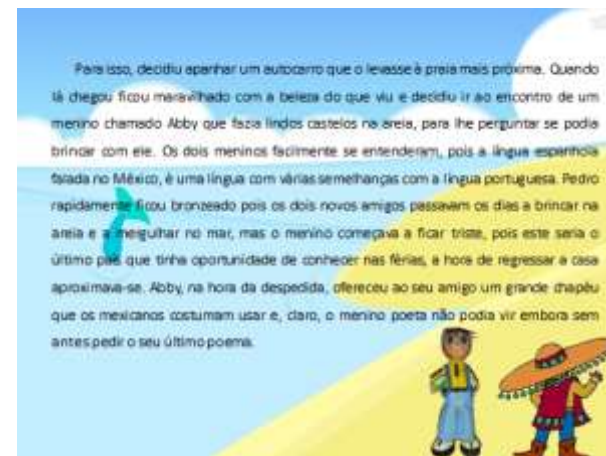


## Anexo 2.2. História “A volta ao mundo em 5 poemas”









### **Anexo 2.3. Poema “O menino poeta ”**

**Menino poeta**

Sempre atrás das palavras ele andava  
palavras escritas ou palavras faladas  
palavras entendidas ou perguntadas

De procurar palavras ele nunca cansava  
nas músicas, palavras cantadas  
na feira, palavras gritadas

Com meio mundo ele conversava  
dizia palavras repetidas e inventadas  
ouvía palavras bonitas e engraçadas

De tanto procurar palavras ele voava  
na imaginação, palavra pensada  
na poesia, palavra rimada

O menino poeta sonhava...



#### **Anexo 2.4.** Cartão para preenchimento dos adjetivos



**palavra**



### **Anexo 2.5.** Cartaz para preenchimento dos adjetivos



## Anexo 2.6. Поэма “Я покинул родимый дом” e transferência fonética


Я покинул родимый дом

Я покинул родимый дом  
Голубую оставил Русь.  
В три звезды березняк над прудом  
Теплит матери старой грусть.


Золотую лягушкой луна  
Распласталась на тихой воде.  
Словно яблонный цвет, седина  
У отца пролилась в бороде.

Я не скоро, не скоро вернусь!  
Долго петь и звенеть пурге.  
Стережет голубую Русь  
Старый клён на одной ноге.

И я знаю, есть радость в нём  
Тем, кто листья целует дождь.  
Оттого, что тот старый клён  
Головой на меня похож.



Я покинул родимый дом	Ya pokinul rodimiy dom
Я покинул родимый дом Голубую оставил Русь. В три звезды березняк над прудом Теплит матери старой грусть.	Yá pokinul rodimiy dom, Golubuyu ostávil Rúsi. V trí zvezdié béreznýáck nad prudóm Teplit máteri stároi grúst.
Золотую лягушкой луна Распласталась на тихой воде. Словно яблонный цвет, седина У отца пролилась в бороде.	Zolotoú liagushkoi luna Ráspástálas' na tikhói vode. Slóvno yablonnie tsvet, sediná U ottsá proliás' v borodé.
Я не скоро, не скоро вернусь! Долго петь и звенеть пурге. Стережет голубую Русь Старый клён на одной ноге.	Yá ne skóra, ne skóra vernus'! Dólgó péti i zvenéti purgé. Sterejiét golubuyu Rus' Stáriy klén na odnoi nogé.
И я знаю, есть радость в нём Тем, кто листья целует дождь. Оттого, что тот старый клён Головой на меня похож.	I yá znáiu, ést' rádosht' v nióm Tem, kto listhiev tséluet dójdi', Ottogo, chto tot stáriy klén Golovoi na menyá poKhoj

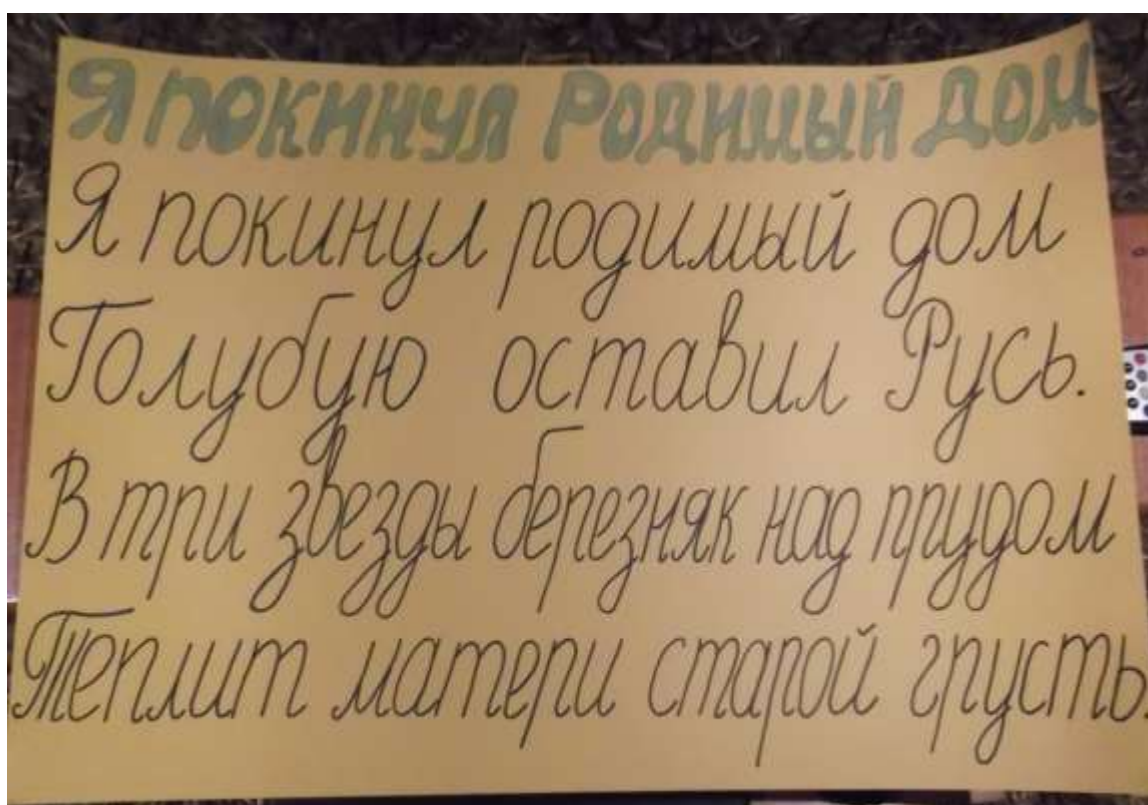


Мальчик поэт мечтал ....  
(O menino poeta sonhava ...)

Красивые и смешные слова  
(Palavras bonitas e engraçadas)

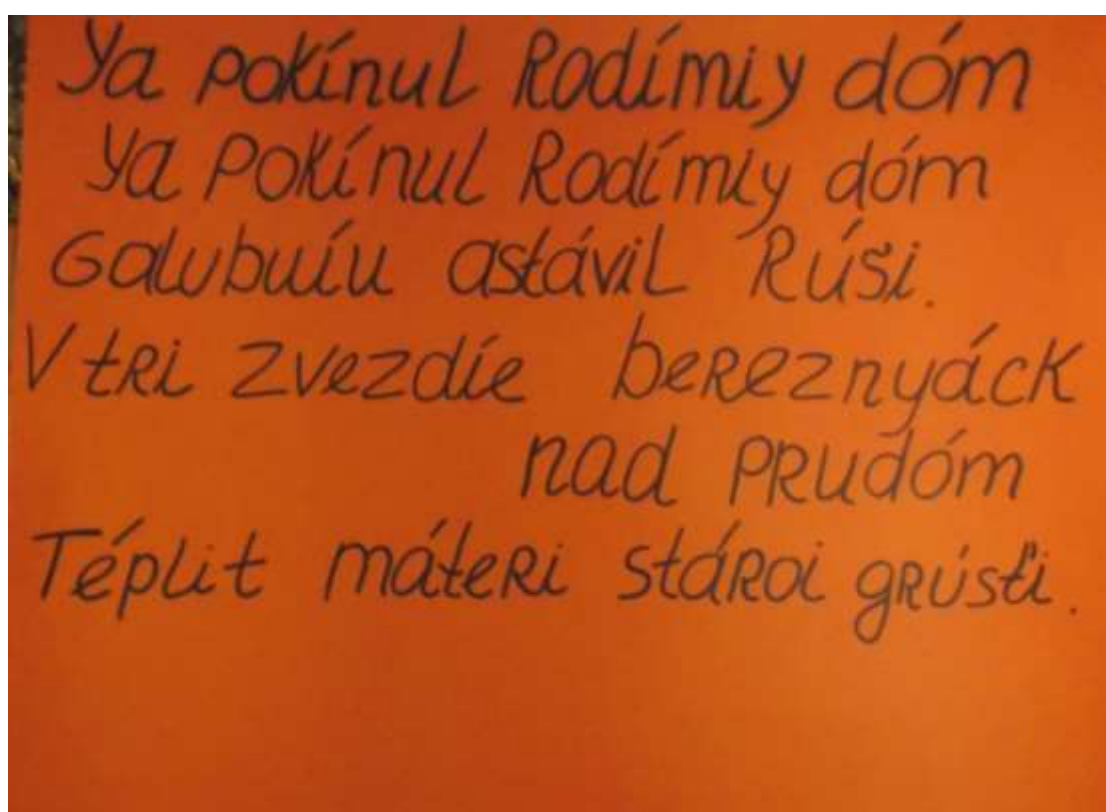


**Anexo 2.7.** Cartaz com a quadra do poema “Я покинул родимый дом”



**Anexo 2.8.** Cartaz com a transcrição fonética da quadra do poema

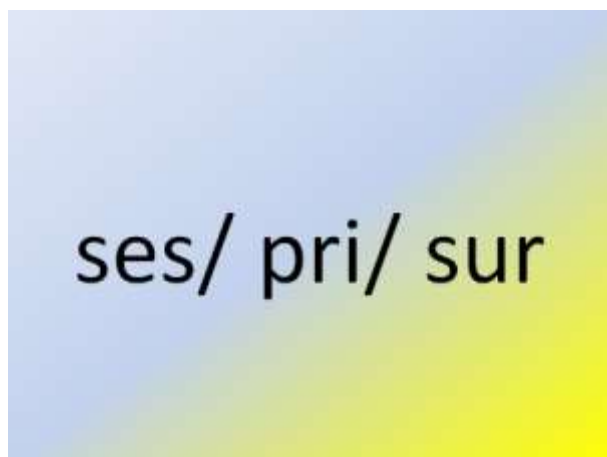
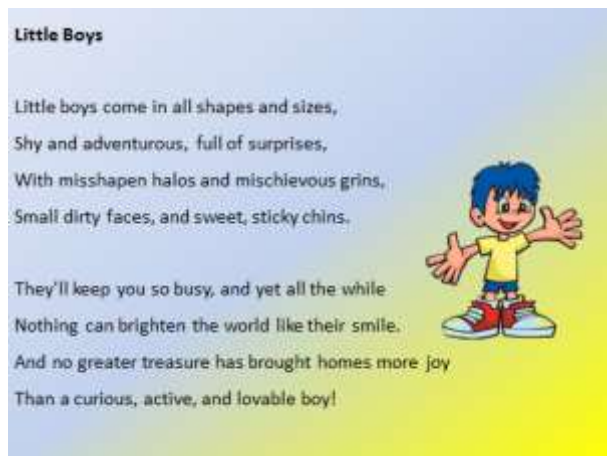
“Я покинул родимый дом”



**Anexo 2.9.** Cartão para preenchimento das letras do alfabeto cirílico

<b>Я</b>		<b>П</b>	
<b>Д</b>		<b>Ь</b>	
<b>Й</b>		<b>Ч</b>	
<b>Г</b>		<b>Ё</b>	
<b>Б</b>		<b>Ж</b>	
<b>З</b>		<b>Ю</b>	
<b>И</b>		<b>Ц</b>	

### Anexo 2.10. Poema “Little boys” e palavras com sílabas desordenadas



a/ tre/ re/ su

mes/ ho

ri/ ous/ cu

ve/ a/ cti

**Anexo 2.11.** Cartões com sílabas para a formação de palavras

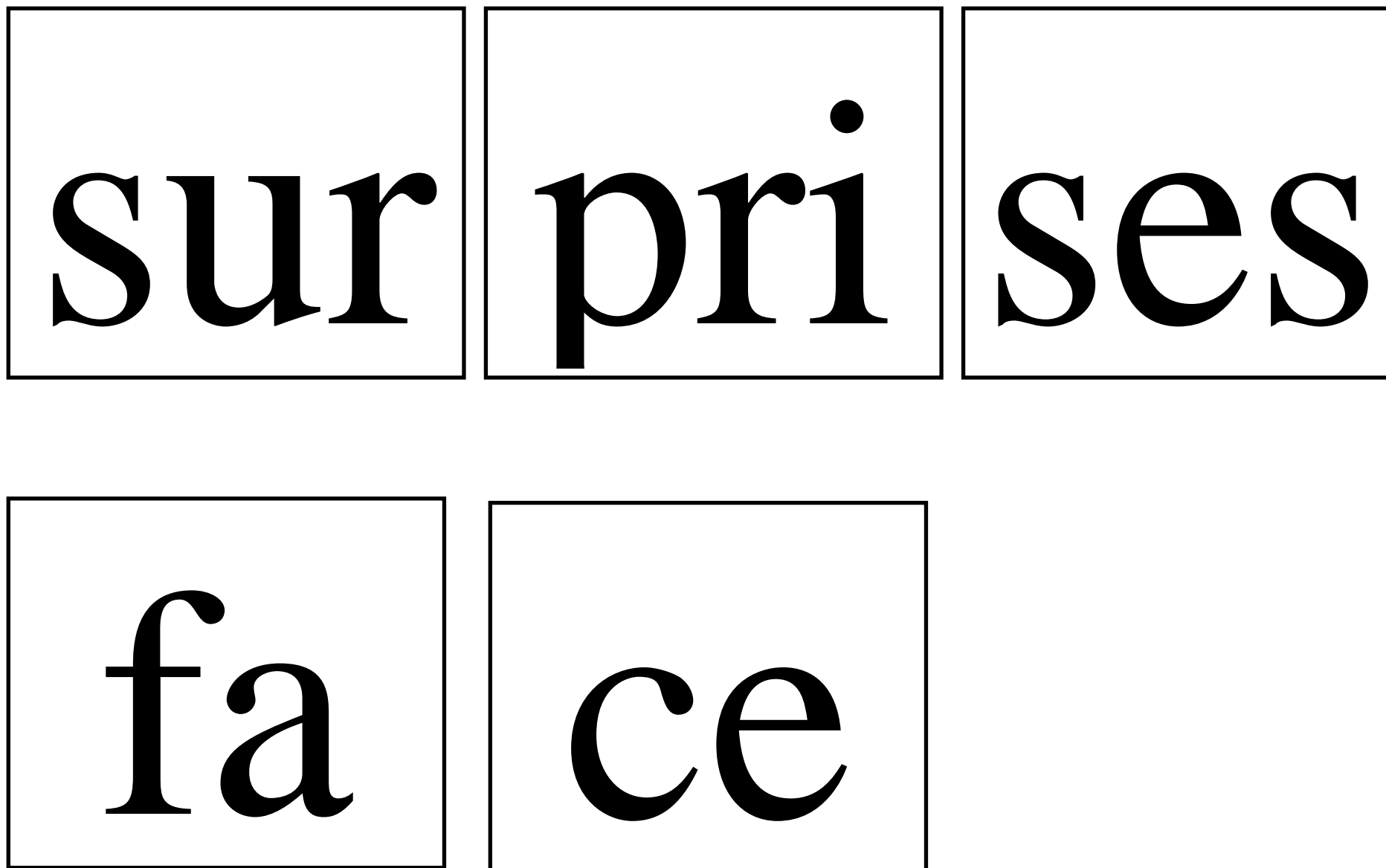
ad

ve

tu

rous





smi

le

a

cti

ve

tre

a

su

re

ho

mes

cu

ri

ous

## Anexo 2.12. Poema árabe e alfabeto árabe com transcrição fonética

**K-bāyate Chai** → **كباية شاي**



على كرسي في قهوة شارع شبرا قمعت  
وجذلي كباية شاي الجرسون  
كباية شاي قهوة  
غير كباية شاي البيت الخالص  
من عليا الرجل الأصمغ خالص  
والبيت التي في أيها ملحق القول النقص خالص  
والست الثانية لثوب السود خالص  
مرت عربة جديده وفيها ناس وشها ساكت خالص  
وولد بيكلم بنت علي الترتوار  
بالجس الواطي وخايف خالص  
وعلي الترتوار التي كان مكان فكلتي منظم خالص  
ولفونه مشعل الوار خالص خالص عدى الرجل  
التي مازلتني من ع المولة بقي لست سجين  
كان تحان جدا  
و موطن و متن بيبدل خالص  
أخذ الجرسون قرشين بفشينش  
بص لي جدا جدا  
واستغرب خالص خالص خالص ... !

ALFABETO ÁRABE						
خ	ح	ج	ث	ت	ب	ا
ص	ش	س	ز	ر	ذ	د
ق	ف	غ	ع	ظ	ط	ض
ي	و	ه	ن	م	ل	ك

ALFABETO ÁRABE COM FONÉTICA						
خ	ح	ج	ث	ت	ب	ا
rró	há	djim	thâ	tâ	bâ	âlif
ص	ش	س	ز	ر	ذ	د
sód	shin	sin	zái	rá	dhâl	dâl
ق	ف	غ	ع	ظ	ط	ض
qóf	fâ	gháin	áin	dá	tó	dód
ي	و	ه	ن	م	ل	ك
iâ	uau	hâ	nun	mim	lâm	kâ

**Anexo 2.13.** Cartão para preenchimento das letras do alfabeto árabe

ث		ث	
ع		ف	
هـ		ظ	
و		ي	
ز		ح	
ك		ج	
ل		ب	

**Anexo 2.14.** Marcador de livros

کبایه شای

---

### **Anexo 2.15. Vídeo do alfabeto árabe**

**<https://www.youtube.com/watch?v=SUiPAeOSDH4>**



## **Anexo 2.16.** Poema “Vuelvo al cole”

### *Vuelvo al cole*

Vuelvo al cole  
me levantaré temprano  
ya se terminó el verano.

Vuelvo al cole  
a mis compis y mis profes  
¡voy a ver!  
otra vez un nuevo curso  
y mil cosas aprender.

Vuelvo al cole  
allí estudio  
allí juego  
y tengo amigos también.

Vuelvo al cole  
y cuando sea grande diré  
¡qué contento regresé!



**Anexo 2.17.** Lembrança entregue aos alunos – “O meu diário dos poemas”



**Anexo 2.18.** Compilação das faixas com o verso “O menino poeta sonhava palavras bonitas e engraçadas” escrito em português, russo, inglês, árabe e espanhol

O menino poeta sonhava...  
palavras bonitas e engraçadas

Мальчик-поэт мечтал...  
Красивые и смешные слова

The poet boy dreamed...  
beautiful and funny words

الطفل الشاعر يحلم.....  
كلمات جميلة وممتعة.

El niño poeta tenía sueños con  
palabras hermosas y divertidas



# **Anexo 3**

## Fichas de atividades



### **Anexo 3.1.** Ficha de trabalho da sessão I

O menino poeta foi à Rússia, onde aprendeu a falar \_\_\_\_\_ e ensinou ao seu novo amigo a língua \_\_\_\_\_.

O menino poeta foi à Austrália, onde aprendeu a falar \_\_\_\_\_ e ensinou ao seu novo amigo a língua \_\_\_\_\_.



O menino poeta foi a Marrocos, onde aprendeu a falar \_\_\_\_\_ e ensinou ao seu novo amigo a língua \_\_\_\_\_.

O menino poeta foi ao México, onde aprendeu a falar \_\_\_\_\_ e ensinou ao seu novo amigo a língua \_\_\_\_\_.

**Anexo 3.2.** Ficha de trabalho da sessão IV

**Sessão 4 - A chegada à Oceânia**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**1. Preenche a tabela:**

Palavra em inglês	Tradução da palavra inglesa para português	Palavra que rima com a palavra em português
adventurous		
surprises		
faces		
smile		
treasure		
homes		
curious		
active		

**2. Escreve por ordem alfabética as palavras que preencheste na tabela acima.**

**2.1-** As palavras da 1ª coluna:

---

---

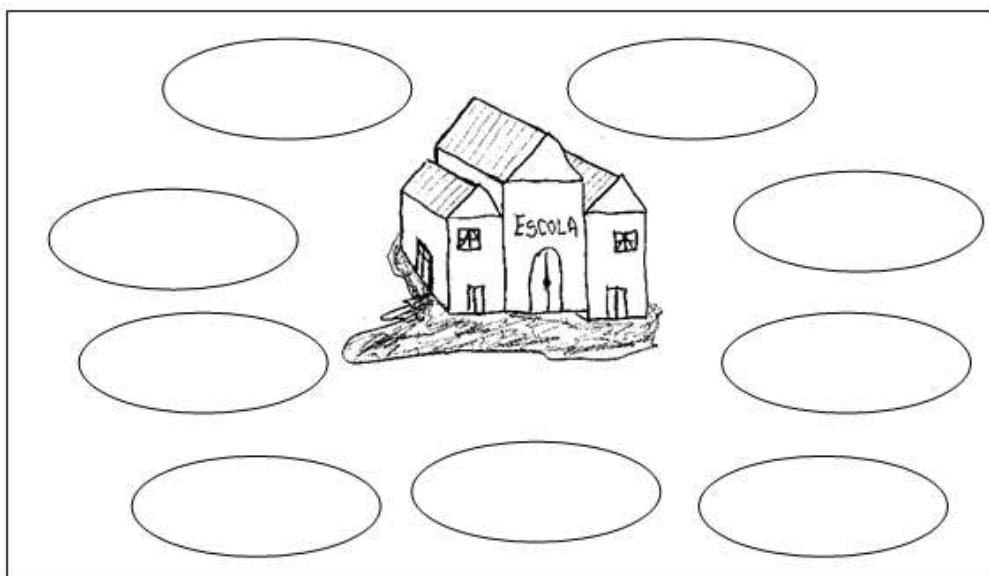
---

**Anexo 3.3.** Ficha de trabalho da sessão VI

**Sessão 6 - A chegada à América**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**1- Preenche o campo lexical da palavra *escola* .**



**2- Preenche a tabela com o singular e plural das palavras que escreveste no campo lexical de *escola*.**

Singular	Plural

**3- Escreve palavras que rimem com as palavras:**

➤ escola - \_\_\_\_\_

➤ cedo - \_\_\_\_\_

➤ acabou - \_\_\_\_\_

**4- Preenche as lacunas com versos cuja última palavra rime com o verso anterior.**

Vou voltar para a escola

\_\_\_\_\_

vou acordar cedo

\_\_\_\_\_

o verão já se acabou

\_\_\_\_\_

**5- Assinala com um X as palavras que são nomes.**

escola

acordar

cedo

voltar

☐☐☐☐

### Anexo 3.4. Ficha de trabalho avaliação da sessão I

#### Avaliação das atividades

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### Sessão 1- A viagem do menino poeta

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade

☐

com alguma dificuldade

☐

com muita dificuldade

☐

O que mais gostaste nesta sessão? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Anexo 3.5. Ficha de avaliação da sessão II

#### Avaliação das atividades

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

#### Sessão 2- A partida da Europa

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade

☐

com alguma dificuldade

☐

com muita dificuldade

☐

O que aprendeste com esta sessão? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Anexo 3.6. Ficha de avaliação da sessão III

#### Avaliação das atividades

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

#### Sessão 3- A chegada à Ásia

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade

☐

com alguma dificuldade

☐

com muita dificuldade

☐

O que gostei menos nesta sessão? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



### Anexo 3.7. Ficha de avaliação da sessão IV

#### Avaliação das atividades

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### Sessão 4- A chegada à Oceânia

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade

☐

com alguma dificuldade

☐

com muita dificuldade

☐

O que aprendeste com esta sessão? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Anexo 3.8. Ficha de avaliação da sessão V

#### Avaliação das atividades

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### Sessão 5- A chegada à África

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade

☐

com alguma dificuldade

☐

com muita dificuldade

☐

O que mais gostaste nesta sessão? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Anexo 3.9. Ficha de avaliação da sessão VI

#### Avaliação das atividades

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### Sessão 6- A chegada à América

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade

☐

com alguma dificuldade

☐

com muita dificuldade

☐

O que menos gostaste nesta sessão? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Anexo 3.10. Ficha de avaliação da sessão VII

#### Avaliação das atividades

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### Sessão 7- Recordações da viagem do menino poeta

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade

☐

com alguma dificuldade

☐

com muita dificuldade

☐

Quais foram as sessões que mais gostaste? E porquê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

# **Anexo 4**

## **Registo dos alunos**



### Anexo 4.1. Registo dos alunos na ficha de trabalho da sessão I





O menino poeta foi à Rússia, onde aprendeu a falar Russo e ensinou  
ao seu novo amigo a língua Portuguesa



O menino poeta foi ao México, onde aprendeu a falar Espanhol  
ensinou ao seu novo amigo a língua Portuguesa



O menino poeta foi à Rússia, onde aprendeu a falar Russo e ensinou  
ao seu novo amigo a língua Portuguesa

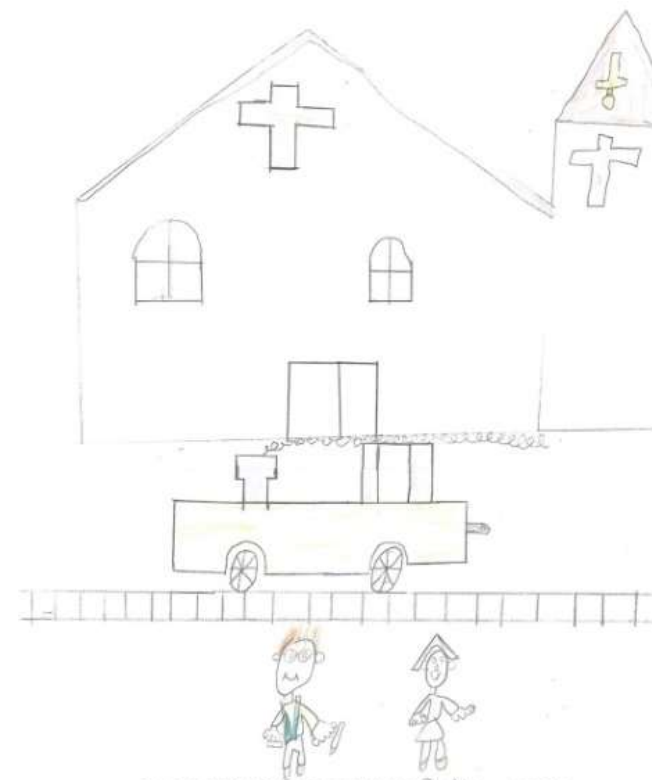




O menino poeta foi à Rússia, onde aprendeu a falar Russo e ensinou  
ao seu novo amigo a língua Portuguesa



O menino poeta foi à Rússia, onde aprendeu a falar Russo e ensinou  
ao seu novo amigo a língua Portuguesa



O menino poeta foi à Rússia, onde aprendeu a falar Russo e ensinou  
ao seu novo amigo a língua Portuguesa



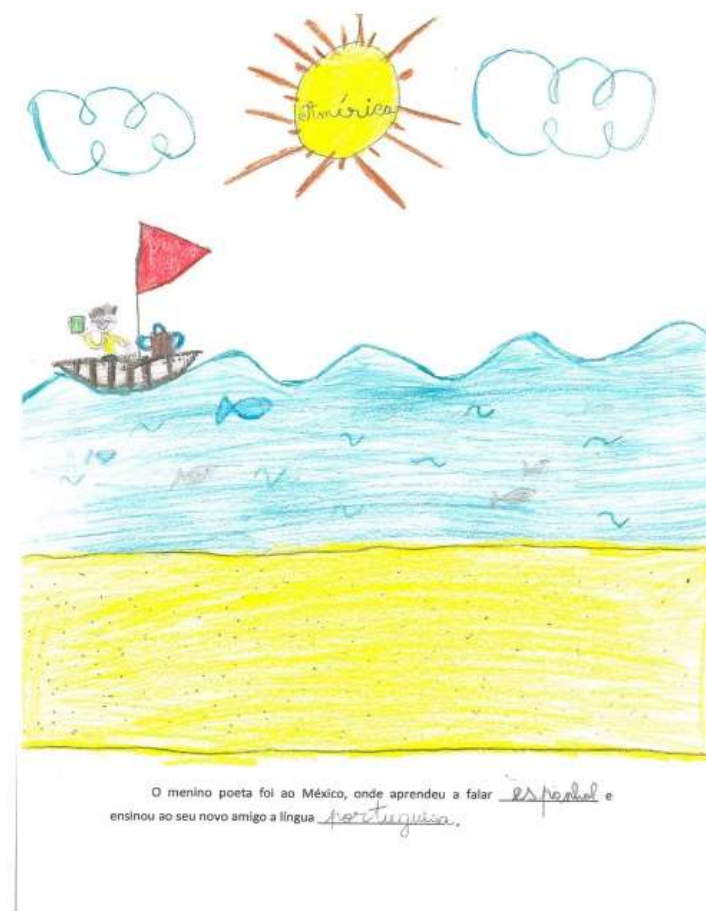
O menino poeta foi a Marrocos, onde aprendeu a falar árabe e ensinou ao seu novo amigo a língua portuguesa.



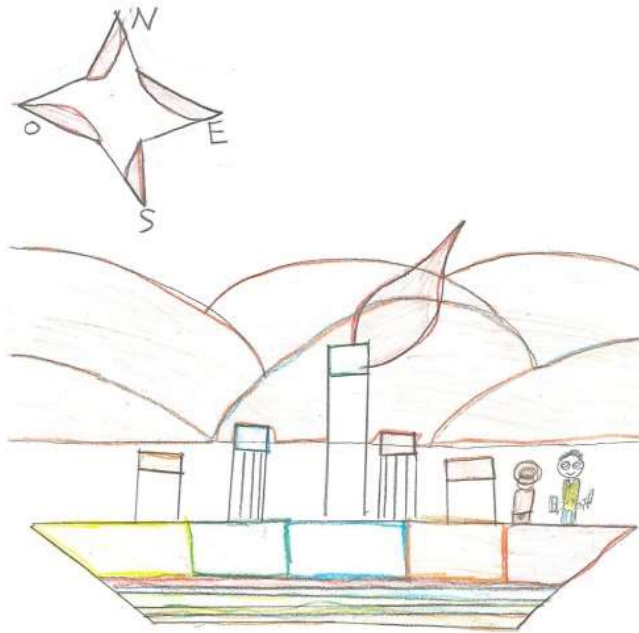
O menino poeta foi à Austrália, onde aprendeu a falar australiano e ensinou ao seu novo amigo a língua portuguesa.



O menino poeta foi a Marrocos, onde aprendeu a falar árabe e ensinou ao seu novo amigo a língua portuguesa.







O menino poeta foi ao México, onde aprendeu a falar espanhol e ensinou ao seu novo amigo a língua portuguesa.



O menino poeta foi a Marrocos, onde aprendeu a falar árabe e ensinou ao seu novo amigo a língua portuguesa.



## Anexo 4.2. Registo dos alunos na ficha de trabalho da sessão IV

Sessão 3- A chegada à Oceânia

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 19/11/2023

1. Preenche a tabela:

Palavra em inglês	Tradução da palavra inglesa para português	Palavra que rima com a palavra em português
adventurous ✓	aventuroso	molituro
surprises ✓	surpresas	forças
faces ✓	caras	patas
smile ✓	sorriso	riso
treasure ✓	tesouro	ouro
homes ✓	casas	casas
curious ✓	curioso	riso
active ✓	ativo	riso

2. Escreve por ordem alfabética as palavras que preenche na tabela acima.

2.1- As palavras da 1ª coluna:

active, adventurous, curious, faces, homes, smile, surprises, treasure

Sessão 3- A chegada à Oceânia

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 19/11/2023

1. Preenche a tabela:

Palavra em inglês	Tradução da palavra inglesa para português	Palavra que rima com a palavra em português
adventurous ✓	aventuroso	molituro
surprises ✓	surpresas	forças
faces ✓	caras	patas
smile ✓	sorriso	riso
treasure ✓	tesouro	ouro
homes ✓	casas	casas
curious ✓	curioso	riso
active ✓	ativo	riso

2. Escreve por ordem alfabética as palavras que preenche na tabela acima.

2.1- As palavras da 1ª coluna:

active, adventurous, curious, faces, homes, smile, surprises, treasure

Sessão 3- A chegada à Oceânia

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 19/11/2023

1. Preenche a tabela:

Palavra em inglês	Tradução da palavra inglesa para português	Palavra que rima com a palavra em português
adventurous ✓	aventuroso	molituro
surprises ✓	surpresas	forças
faces ✓	caras	patas
smile ✓	sorriso	riso
treasure ✓	tesouro	ouro
homes ✓	casas	casas
curious ✓	curioso	riso
active ✓	ativo	riso

2. Escreve por ordem alfabética as palavras que preenche na tabela acima.

2.1- As palavras da 1ª coluna:

active, adventurous, curious, faces, homes, smile, surprises, treasure

Sessão 3- A chegada à Oceânia

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Preenche a tabela:

Palavra em inglês	Tradução da palavra inglesa para português	Palavra que rima com a palavra em português
adventurous	adventuroso	melancólico
surprises	surpresas	palmas
faces	caras	mandibulas
smile	sorriso	griso
treasure	tesouro	almoço
homes	casas	almoço
curious	curioso	almoço
active	ativo	almoço

2. Escreve por ordem alfabética as palavras que preenchestes na tabela acima.

2.1- As palavras da 1ª coluna:

adventuroso, ativo, curioso, faces, homes, surprises, treasure

Sessão 3- A chegada à Oceânia

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Preenche a tabela:

Palavra em inglês	Tradução da palavra inglesa para português	Palavra que rima com a palavra em português
adventurous	adventuroso	melancólico
surprises	surpresas	palmas
faces	caras	mandibulas
smile	sorriso	griso
treasure	tesouro	almoço
homes	casas	almoço
curious	curioso	almoço
active	ativo	almoço

2. Escreve por ordem alfabética as palavras que preenchestes na tabela acima.

2.1- As palavras da 1ª coluna:

adventuroso, ativo, curioso, faces, homes, surprises, treasure

Sessão 3- A chegada à Oceânia

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Preenche a tabela:

Palavra em inglês	Tradução da palavra inglesa para português	Palavra que rima com a palavra em português
adventurous	adventuroso	melancólico
surprises	surpresas	palmas
faces	caras	mandibulas
smile	sorriso	griso
treasure	tesouro	almoço
homes	casas	almoço
curious	curioso	almoço
active	ativo	almoço

2. Escreve por ordem alfabética as palavras que preenchestes na tabela acima.

2.1- As palavras da 1ª coluna:

adventuroso, ativo, curioso, faces, homes, surprises, treasure

Sessão 3- A chegada à Oceânia

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 30/11/2023

1. Preenche a tabela:

Palavra em inglês	Tradução da palavra inglesa para português	Palavra que rima com a palavra em português
adventurous	aventuroso	marinheiro
surprises	surpresas	meas
faces	rostos	monstros
smile	sorriso	siso
treasure	tesouro	ouro
homes	casas	asas
curious	curioso	iso
active	ativo	iso

2. Escreve por ordem alfabética as palavras que preenchestes na tabela acima.

2.1- As palavras da 1ª coluna:  
adventurous, active, curious, faces, homes, smile, surprises, treasure.

Sessão 3- A chegada à Oceânia

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 30/11/2023

1. Preenche a tabela:

Palavra em inglês	Tradução da palavra inglesa para português	Palavra que rima com a palavra em português
adventurous	aventuroso	marinheiro
surprises	surpresas	meas
faces	rostos	monstros
smile	sorriso	siso
treasure	tesouro	ouro
homes	casas	asas
curious	curioso	iso
active	ativo	iso

2. Escreve por ordem alfabética as palavras que preenchestes na tabela acima.

2.1- As palavras da 1ª coluna:  
adventurous, active, curious, faces, homes, smile, surprises, treasure.

Sessão 3- A chegada à Oceânia

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 30/11/2023

1. Preenche a tabela:

Palavra em inglês	Tradução da palavra inglesa para português	Palavra que rima com a palavra em português
adventurous	aventuroso	marinheiro
surprises	surpresas	meas
faces	rostos	monstros
smile	sorriso	siso
treasure	tesouro	ouro
homes	casas	asas
curious	curioso	iso
active	ativo	iso

2. Escreve por ordem alfabética as palavras que preenchestes na tabela acima.

2.1- As palavras da 1ª coluna:  
adventurous, active, curious, faces, homes, smile, surprises, treasure.



Sessão 3- A chegada à Oceânia

Nome:

Data: 17/11/2023

1. Preenche a tabela:

Palavra em inglês	Tradução da palavra inglesa para português	Palavra que rima com a palavra em português
adventurous	aventuroso	malicioso
surprises	surpresas	parvas
faces	rostos	zitos
smile	sorriso	pinga
treasure	tesouro	noite
homes	casas	casas
curious	curioso	leste
active	ativo	che

2. Escreve por ordem alfabética as palavras que preenche na tabela acima.

2.1- As palavras da 1ª coluna:

active, adventures, curious, faces, homes, smiles, surprises, treasure, treasure, treasure

Sessão 3- A chegada à Oceânia

Nome:

Data: 18/11/2023

1. Preenche a tabela:

Palavra em inglês	Tradução da palavra inglesa para português	Palavra que rima com a palavra em português
adventurous	aventuroso	adivoso
surprises	surpresas	surpresas
faces	rostos	adivoso
smile	sorriso	noite
treasure	tesouro	noite
homes	casas	casas
curious	curioso	leste
active	ativo	che

2. Escreve por ordem alfabética as palavras que preenche na tabela acima.

2.1- As palavras da 1ª coluna:

active, adventures, curious, faces, homes, smiles, surprises, treasure, treasure, treasure

Sessão 3- A chegada à Oceânia

Nome:

Data: 19/11/23

1. Preenche a tabela:

Palavra em inglês	Tradução da palavra inglesa para português	Palavra que rima com a palavra em português
adventurous X	aventuroso	malicioso
surprises X	surpresas	parvas
faces X	rostos	zitos
smile X	sorriso	pinga
treasure	tesouro	noite
homes X	casas	casas
curious X	curioso	leste
active X	ativo	che

2. Escreve por ordem alfabética as palavras que preenche na tabela acima.

2.1- As palavras da 1ª coluna:

active, adventures, curious, faces, homes, smiles, surprises, treasure, treasure, treasure

Sessão 3- A chegada à Oceânia

Nome:

Data: \_\_/\_\_/\_\_

1. Preenche a tabela:

Palavra em inglês	Tradução da palavra inglesa para português	Palavra que rima com a palavra em português
adventurous	aventuroso	adventuroso
surprises	surpresas	surpresas
faces	rostos	rostos
smile	sorriso	sorriso
treasure	tesouro	tesouro
homes	casas	casas
curious	curioso	curioso
active	ativo	ativo

2. Escreve por ordem alfabética as palavras que preenche na tabela acima.

2.1- As palavras da 1ª coluna:

active, adventurous, faces, homes, surprises, smile, treasure

Sessão 3- A chegada à Oceânia

Nome:

Data: \_\_/\_\_/\_\_

1. Preenche a tabela:

Palavra em inglês	Tradução da palavra inglesa para português	Palavra que rima com a palavra em português
adventurous		
surprises		
faces		
smile		
treasure		
homes		
curious		
active		

2. Escreve por ordem alfabética as palavras que preenche na tabela acima.

2.1- As palavras da 1ª coluna:

Sessão 3- A chegada à Oceânia

Nome:

Data: \_\_/\_\_/\_\_

1. Preenche a tabela:

Palavra em inglês	Tradução da palavra inglesa para português	Palavra que rima com a palavra em português
adventurous ✓	aventuroso	adventuroso
surprises ✓	surpresas	surpresas
faces ✓	rostos	rostos
smile ✓	sorriso	sorriso
treasure ✓	tesouro	tesouro
homes ✓	casas	casas
curious ✓	curioso	curioso
active ✓	ativo	ativo

2. Escreve por ordem alfabética as palavras que preenche na tabela acima.

2.1- As palavras da 1ª coluna:

adventurous, active, curious, faces, homes, smile, surprises, treasure

Sessão 3- A chegada à Oceânia

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 19/11/20

1. Preenche a tabela:

Palavra em inglês	Tradução da palavra inglesa para português	Palavra que rima com a palavra em português
adventurous	adventuroso	adventuroso
surprises	surpresas	surpresas
faces	faces	faces
smile	riso	riso
treasure	tesouro	tesouro
homes	casas	casas
curious	curioso	curioso
active	ativo	ativo

2. Escreve por ordem alfabética as palavras que preenche na tabela acima.

2.1- As palavras da 1ª coluna:

adventuroso, ativo, curioso, faces, homes, riso, surpresas, tesouro

Sessão 3- A chegada à Oceânia

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 19/11/20

1. Preenche a tabela:

Palavra em inglês	Tradução da palavra inglesa para português	Palavra que rima com a palavra em português
adventurous	adventuroso	adventuroso
surprises	surpresas	surpresas
faces	faces	faces
smile	riso	riso
treasure	tesouro	tesouro
homes	casas	casas
curious	curioso	curioso
active	ativo	ativo

2. Escreve por ordem alfabética as palavras que preenche na tabela acima.

2.1- As palavras da 1ª coluna:

adventuroso, ativo, curioso, faces, homes, riso, surpresas, tesouro

Sessão 3- A chegada à Oceânia

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 19/11/20

1. Preenche a tabela:

Palavra em inglês	Tradução da palavra inglesa para português	Palavra que rima com a palavra em português
adventurous	adventuroso	adventuroso
surprises	surpresas	surpresas
faces	faces	faces
smile	riso	riso
treasure	tesouro	tesouro
homes	casas	casas
curious	curioso	curioso
active	ativo	ativo

2. Escreve por ordem alfabética as palavras que preenche na tabela acima.

2.1- As palavras da 1ª coluna:

adventuroso, ativo, curioso, faces, homes, riso, surpresas, tesouro

Sessão 3- A chegada à Oceânia

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 16/11/2019

1. Preenche a tabela:

Palavra em inglês	Tradução da palavra inglesa para português	Palavra que rima com a palavra em português
adventurous	adventureira	dispositivo
surprises	surpresas	
faces	caras	
smile	sorriso	
treasure	tesouro	
homes	casas	
curious	curioso	
active	ativo	viso

2. Escreve por ordem alfabética as palavras que preenchestes na tabela acima.

2.1- As palavras da 1ª coluna:

active / aventureira / caras / dispo / sor / tesou / surpresa / visos

### Anexo 4.3. Registo dos alunos na ficha de trabalho da sessão VI

**Sessão 6- A chegada à América**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 25/11/2013

1- Preenche o campo lexical da palavra escola.



2- Preenche a tabela com o singular e plural das palavras que escreveste no campo lexical de escola.

Singular	Plural
a mochila	as mochilas
o estajo	os estajos
a cola	as colas
a tarefa	as tarefas
os estagiários	os estagiários
o lápis	os lápis
o lapalato	os lapalatos
o menino	os meninos
o globus	os globos

3- Escreve palavras que rimem com as palavras:

> escola - cola

> cedo - melado

> acabou - nao

4- Preenche as lacunas com versos cuja última palavra rime com o verso anterior.

Vou voltar para a escola

Eu vou para a cola

Vou acordar cedo

Eu tenho melado

O verso já se acabou

Eu também não vou

5- Assinala com um X as palavras que são nomes.

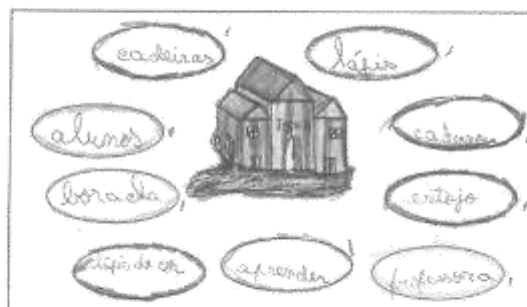
escola    acordar    cedo    voltar

☒    ☐    ☐    ☐

**Sessão 6- A chegada à América**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 25/11/2013

1- Preenche o campo lexical da palavra escola.



2- Preenche a tabela com o singular e plural das palavras que escreveste no campo lexical de escola.

Singular	Plural
o aluno	os alunos
o cadeira	as cadeiras
o aprender	os aprendizes
o caderno	os cadernos
o professor	os professores
o carteira	as carteiras
o boracha	as borachas
o lápis	os lápis
o livro de cor	os livros de cor

3- Escreve palavras que rimem com as palavras:

> escola - cola

> cedo - mido

> acabou - empoeira

4- Preenche as lacunas com versos cuja última palavra rime com o verso anterior.

Vou voltar para a escola  
e fazer na escola papel  
 vou acordar cedo  
o Tiago tem medo  
 o verso já se acabou  
o invento já chama-se

5- Assinala com um X as palavras que são nomes.

escola      acordar      cedo      voltar

☒      ☐      ☐      ☐

Sessão 6- A chegada à América

Nome:

Data: 25/11/2013

1- Preenche o campo lexical da palavra escola.



2- Preenche a tabela com o singular e plural das palavras que escreveste no campo lexical de escola.

Singular	Plural
o aluno	os alunos
o estojos	os estojos
o lápis de cor	os lápis de cor
a borracha	as borrachas
o lápis	os lápis
o livro	os livros
o moderno	os modernos
a professora	as professoras
o aprender	o aprenderem

3- Escreve palavras que rimem com as palavras:

escola - cola  
 cedo - medo  
 acabou - correu

4- Preenche as lacunas com versos cuja última palavra rime com o verso anterior.

Vou voltar para a escola  
 e vou para a escola e vou para a escola  
 vou acordar cedo  
 o verso já se acabou  
 e o verso acabou

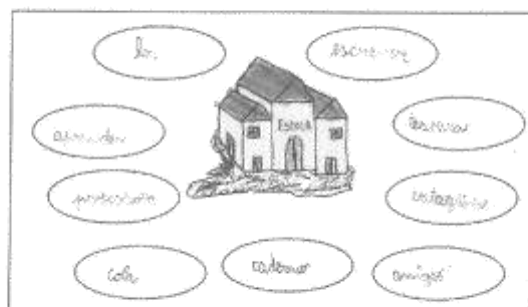
5- Assinala com um X as palavras que são nomes.

escola ☒ acordar ☐ cedo ☐ voltar ☐

**Sessão 6- A chegada à América**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 23/11/2020

1- Preenche o campo lexical da palavra escola.



2- Preenche a tabela com o singular e plural das palavras que escreveste no campo lexical de escola.

Singular	Plural
as palavras	as palavras
o lar	os lares
o estudo	os estudos
a academia	as academias
a biblioteca	as bibliotecas
a cafeteria	as cafeterias
o café	os cafés
o refeitório	os refeitórios
o laboratório	os laboratórios

1

3- Escreve palavras que rimem com as palavras:

> escola - cola, escola

> cedo - logo, cedo

> acabou - acabou, acabou

4- Preenche as lacunas com versos cuja última palavra rime com o verso anterior.

Vou voltar para a escola

Deu gosto a quem o cedo

vos acordar cedo

Acordar o dia

o verbo já se acabou

Acabou já se acabou

5- Assinala com um X as palavras que são nomes.

escola      acordar      cedo      voltar

☒      ☐      ☐      ☐

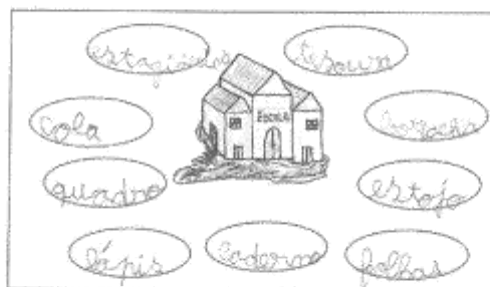
2



Sessão 6- A chegada à América

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 27/11/2023

1- Preenche o campo lexical da palavra escola.



2- Preenche a tabela com o singular e plural das palavras que escreveste no campo lexical de escola.

Singular	Plural
a estagiária	as estagiárias
a tabela	as tabelas
a cola	as colas
o quadro	os quadros
a folha	as folhas
o caderno	os cadernos
o lápis	os lápis
o quadro	os quadros
a sala	as salas

1

3- Escreve palavras que rimem com as palavras:

> escola - estufa

> cedo - dedo

> acabou - estúpido

4- Preenche as lacunas com versos cuja última palavra rime com o verso anterior.

Vou voltar para a escola

Sei atender a estufa

Vou acordar cedo

Eu vou para a escola cedo

O verão já se acabou

Se preferir estúpido

5- Assinala com um X as palavras que são nomes.

escola    acordar    cedo    voltar

☒    ☒    ☐    ☒

2

Sessão 6- A chegada à América

Nome:

Data: 25/11/2013

1- Preenche o campo lexical da palavra escola.



2- Preenche a tabela com o singular e plural das palavras que escreveste no campo lexical de escola.

Singular	Plural
a professora	as professoras
a cantina	as cantinas
o ditado	os ditados
o quadro	os quadros
o entusiasmo	os entusiasmos
o amigo	os amigos
a fórmula	as fórmulas
o aula	as aulas

1

3- Escreve palavras que rimem com as palavras:

- escola - cola
- cedo - depo
- acabou - lotou

4- Preenche as lacunas com versos cujas última palavra rime com o verso anterior.

Vou voltar para a escola

Seja qual a escola que eu vou

vou acordar cedo

Sim, vou acordar cedo

o verbo já se acabou

Sim, o verbo já se acabou

5- Assinala com um X as palavras que são normas.

escola      acordar      cedo      voltar

☒      ☐      ☐      ☐

2

Sessão 6- A chegada à América

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 25/11/2023

1- Preenche o campo lexical da palavra escola.



2- Preenche a tabela com o singular e plural das palavras que escreveste no campo lexical de escola.

Singular	Plural
o gelos	os gelos
o lápis	os lápis
o estajo	os estajos
a tija	as tijas
a conta	as contas
a mês	os meses
a tesoura	as tesouras
o contornar	os contornos
o alunos	os alunos

1

3- Escreve palavras que rimem com as palavras:

> escola - cola, gelos

> cedo - medo

> acabou - eu me acabei

4- Preenche as lacunas com versos cuja última palavra rime com o verso anterior.

Vou voltar para a escola  
Não quero a vida.

Vou acordar cedo  
Vou ter medo.

O verão já se acabou,  
O verão já acabou.

5- Assinala com um X as palavras que são nomes.

escola ☒ acordar ☒ cedo ☒ voltar ☐

2

Sessão 6- A chegada à América

Nome:

Data: 15/10/2023

1- Preenche o campo lexical da palavra escola.



2- Preenche a tabela com o singular e plural das palavras que escreveste no campo lexical de escola.

Singular	Plural
a sala	as salas
o livro	os livros
a caneta	as canetas
a borracha	as borrachas
a régua	as réguas
o caderno	os cadernos
o professor	os professores
o aluno	os alunos
o cartão	os cartões

3- Escreve palavras que rimem com as palavras:

- > escola - sala, sala,
- > cedo - cedo, cedo,
- > acabou - acabou, acabou,

4- Preenche as lacunas com versos cuja última palavra rime com o verso anterior.

Vou voltar para a escola

Vou voltar para a sala.

Vou acordar cedo

Vou acordar o cedo.

O verbo já se acabou

O verbo já se acabou.

5- Assinala com um X as palavras que são nomes.

escola	acordar	cedo	voltar
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Sessão 6- A chegada à América**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 11/12/2017

1- Preenche o campo lexical da palavra escola.



2- Preenche a tabela com o singular e plural das palavras que escreveste no campo lexical da escola.

Singular	Plural
desenho	desenhos
aluno	alunos
professora	professores
livro	livros
caderno	cadernos
giz	gizes
pincel	pincéis
quadro	quadros
cartão	cartões
mapa	mapas

1

3- Escreve palavras que rimem com as palavras:

- > escola - folha
- > cedo - depois
- > acabou - depois

4- Preenche as lacunas com versos cuja última palavra rime com o verso anterior.

Vou voltar para a escola  
depois  
 Vou acordar cedo  
depois  
 O verão já se acabou  
depois

5- Assinala com um X as palavras que são nomes.

escola    acordar    cedo    voltar

☒    ☒    ☒    ☐

2

Sessão 6- A chegada à América

Nome:

Data: 20/11/2019

1- Preenche o campo lexical da palavra escola.



2- Preenche a tabela com o singular e plural das palavras que escreveste no campo lexical de escola.

Singular	Plural
o aluno	os alunos
a professora	as professoras
o livro	os livros
a caneta	as canetas
a caderno	os cadernos
a borracha	as borrachas
o lápis	os lápis

3- Escreve palavras que rimem com as palavras:

escola - cola

cedo - lento

acabou - conheceu

4- Preenche as lacunas com versos cuja última palavra rime com o verso anterior.

Vou voltar para a escola

Para voltar a escola

Vou acordar cedo

Vou acordar cedo

O verbo já se acabou

O verbo já se acabou

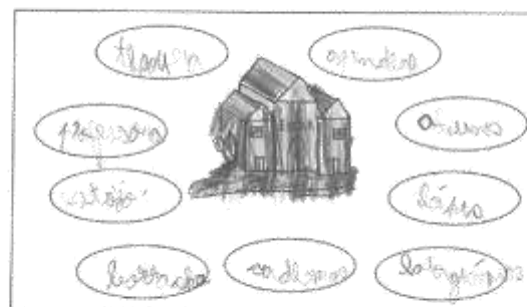
5- Assinala com um X as palavras que são nomes.

escola ☐ acordar ☒ cedo ☐ voltar ☒

Sessão 6- A chegada à América

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 25/1/2015

1- Preenche o campo lexical da palavra escola.



2- Preenche a tabela com o singular e plural das palavras que escreveste no campo lexical de escola.

Singular	Plural
professor	professores
alunos	alunos
aula	aulas
livros	livros
carteira	carteiras
lancha	lanchas
estudo	estudos
trabalho	trabalhos
aprender	aprender

3- Escreve palavras que rimem com as palavras:

- > escola - sala
- > cedo - muito
- > acabou - aconteceu

4- Preenche as lacunas com versos cuja última palavra rima com o verso anterior.

Vou voltar para a escola  
 Vou voltar para a sala  
 Vou acordar cedo  
 O verso já se acabou  
 O verso já se acabou

5- Assinala com um X as palavras que são nomes.

escola ☒ acordar ☐ cedo ☐ voltar ☐

**Sessão 6- A chegada à América**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 23/11/2015

1- Preenche o campo lexical da palavra escola.



2- Preenche a tabela com o singular e plural das palavras que escreveste no campo lexical de escola.

Singular	Plural
lá	lãs
quadra	quadras
estágio	estágios
aula	aulas
tempo	tempos
atagiana	atagianas

3- Escreve palavras que rimem com as palavras:

> escola - estrada, esada.

> cedo - emprego, cantos.

> acabou - alibei, António.

4- Preenche as lacunas com versos cuja última palavra rime com o verso anterior.

Vou voltar para a escola

Eu volto à escola.

vou acordar cedo

Eu acordo cedo.

o verão já se acabou

Eu alibei pica-me.

5- Assinala com um X as palavras que são nomes.

escola ☒ acordar ☐ cedo ☐ voltar ☐



**Sessão 6- A chegada à América**

Nome \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1- Preenche o campo lexical da palavra escola.



2- Preenche a tabela com o singular e plural das palavras que escreveste no campo lexical de escola.

Singular	Plural
professora	professoras
sala	salas
biblioteca	bibliotecas
texto	textos
lápis	lápiz
estagiário	estagiários
alunos	alunos
brinquedos	brinquedos

3- Escreve palavras que rimem com as palavras:

> escola - pedra  
 > cedo - ruca  
 > acabou - rimel

4- Preenche as lacunas com versos cuja última palavra rime com o verso anterior.

Vou voltar para a escola  
Sei muito as coisas da escola.  
 Vou acordar cedo  
para não chegar tarde.  
 O verão já se acabou  
e eu vou voltar para a escola.

5- Assinala com um X as palavras que são nomes.

escola      acordar      cedo      voltar

☒      ☐      ☐      ☐

Sessão 6- A chegada à América

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 23/11/2018

1- Preenche o campo lexical da palavra escola.



2- Preenche a tabela com o singular e plural das palavras que escreveste no campo lexical de escola.

Singular	Plural
o mapa-múndi	os mapas-múndi
a professora	as professoras
os ditados	os ditados
a sala	as salas
o computador	os computadores
o quadro	os quadros
a estratégia	as estratégias
o caderno	os cadernos
a amiga	as amigas
a professora	as professoras

1

3- Escreve palavras que rimem com as palavras:

- > escola - colcha
- > cedo - ajudo
- > acabou - explicou

4- Preenche as lacunas com versos cuja última palavra rime com o verso anterior.

Vou voltar para a escola

Eu pago na sala

Vou acordar cedo

Olhei o ajudo

O verão já se acabou

Os professores explicou

5- Assinala com um X as palavras que são nomes.

escola acordar cedo voltar

☒ ☒ ☒ ☐

2

Sessão 6- A chegada à América

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 25/11/2013

1- Preenche o campo lexical da palavra escola.



2- Preenche a tabela com o singular e plural das palavras que escreveste no campo lexical de escola.

Singular	Plural
a cola	as colas
a turma	as turmas
o aluno	os alunos
a água	as águas
a ortografia	as ortografias
a mochila	as mochilas
o lápis	os lápis
o caderno	os cadernos
a borracha	as borrachas

1

3- Escreve palavras que rimam com as palavras:

> escola - chegada  
> cedo - cedo  
> acabou - acabou

4- Preenche as lacunas com versos cuja última palavra rime com o verso anterior.

Vou voltar para a escola  
Vou voltar para a escola  
vou acordar cedo  
vou acordar cedo  
o verso já se acabou  
o verso já se acabou

5- Assinala com um X as palavras que são nomes.

escola    acordar    cedo    voltar

☒    ☒    ☒    ☐

2

Sessão 6- 4 chegada à América

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 22/11/2018

1- Preenche o campo lexical da palavra escola.



2- Preenche a tabela com o singular e plural das palavras que escreveste no campo lexical de escola.

Singular	Plural
o aluno	os alunos
o professor	os professores
o livro	os livros
o lápis	os lápis
o caderno	os cadernos
o brinquedo	os brinquedos
o recreio	os recreios
o outro	os outros
o brinquedo	os brinquedos

1

3- Escreve palavras que rimem com as palavras:

> escola - sala, \_\_\_\_\_

> cedo - tarde, \_\_\_\_\_

> acabou - acabou, \_\_\_\_\_

4- Preenche as lacunas com versos cuja última palavra rime com o verso anterior.

Vou voltar para a escola  
 Vou voltar para a escola  
 Vou acordar cedo  
 Vou acordar cedo  
 O verão já se acabou  
 O verão já se acabou

5- Assinala com um X as palavras que são nomes.

escola    acordar    cedo    voltar

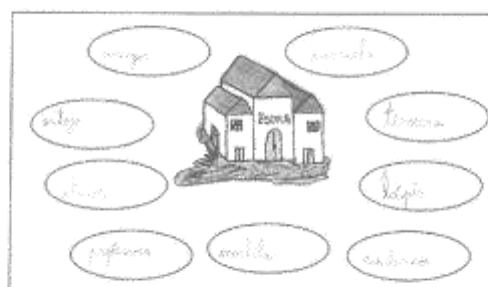
☒    ☐    ☐    ☐

2

Sessão 6- A chegada à América

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 25/11/19

1- Preenche o campo lexical da palavra escola.



2- Preenche a tabela com o singular e plural das palavras que escreveste no campo lexical de escola.

Singular	Plural
o avulso	os avulsos
o matriculado	os matriculados
o fórmula	os fórmulas
a fórmula	as fórmulas
a matrícula	as matrículas
a fórmula	as fórmulas
a fórmula	as fórmulas
a fórmula	as fórmulas
a fórmula	as fórmulas
a fórmula	as fórmulas

1

3- Escreve palavras que rimem com as palavras:

- > escola - cedo
- > cedo - acabou
- > acabou - cedo

4- Preenche as lacunas com versos cujo última palavra rime com o verso anterior.

Vou voltar para a escola  
 Vou acordar cedo  
 o verão já se acabou

5- Assinala com um X as palavras que são nomes.

escola    acordar    cedo    voltar

☒    ☐    ☒    ☐

2

**Sessão 6- A chegada à América**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 25/11/2009

1- Preenche o campo lexical da palavra escola.



2- Preenche a tabela com o singular e plural das palavras que escreveste no campo lexical de escola.

Singular	Plural
lápis de cor	lápis de cores
quadros	quadros
borrachas	borrachas
professores	professores
alfabeto	alfabetos
sala	salas
turmas	turmas
portas	portas

3- Escreve palavras que rimem com as palavras:

- > escola - resposta
- > cedo - acordo
- > acabou - explicou

4- Preenche as lacunas com versos cuja última palavra rime com o verso anterior.

Vou voltar para a escola

Eu volto para a sala.

vou acordar cedo

Eu acordo com os meus amigos.

o verbo já se acabou

Eu já não professo que me explico.

5- Assinala com um X as palavras que são nomes.

escola	acordar	cedo	voltar
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Sessão 6- A chegada à América**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 25/11/2022

1- Preenche o campo lexical da palavra escola.



2- Preenche a tabela com o singular e plural das palavras que escreveste no campo lexical de escola.

Singular	Plural
o caderno	os cadernos
o amigo	os amigos
a professora	as professoras
a estagiária	as estagiárias
colorir	colorir
a tesoura	as tesouras
aprender	aprender
escrever	escrever
pensar	pensar

1

3- Escreve palavras que rimem com as palavras:

> escola - mela  
 > cedo - medo  
 > acabou - replicou

4- Preenche as lacunas com versos cuja última palavra rime com o verso anterior.

Vou voltar para a escola  
vou voltar a usar a cola.  
 vou acordar cedo  
o meu sono tem medo.  
 o verso já se acabou  
foi a minha professora quem replicou.

5- Assinala com um X as palavras que são nomes.

escola    acordar    cedo    voltar

☒    ☐    ☐    ☐

2

#### Anexo 4.4. Registo dos alunos na ficha de avaliação da sessão I

Avaliação das atividades	
Nome:	Data: 10/11/2023

##### Sessão 1- A viagem do menino poeta

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que mais gostaste nesta sessão? Eu gostei muito da sessão de conhecer os portugueses.

---

---

Avaliação das atividades	
Nome:	Data: __/__/__

##### Sessão 1- A viagem do menino poeta

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que mais gostaste nesta sessão? Eu gostei do texto de "Não digas ao castelhano"  
Eu gostei do manuscrito Pedro.  
Eu gostei feliz

---

---



<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: ____/____/____

**Sessão 1- A viagem do menino poeta**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que mais gostaste nesta sessão? gostei muito da música e da história do menino poeta.

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: <u>12/11/2013</u>

**Sessão 1- A viagem do menino poeta**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que mais gostaste nesta sessão? gostei muito da música e da história do menino poeta.

Avaliação das atividades	
Nome: _____	Data: <u>12/11/2013</u>

**Sessão 1- A viagem do menino poeta**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que mais gostaste nesta sessão? Eu gostei mais de pintar e de apresentar.

---



---

Avaliação das atividades	
Nome: _____	Data: <u>12/11/2013</u>

**Sessão 1- A viagem do menino poeta**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que mais gostaste nesta sessão? Eu gostei mais de fazer a apresentação de desenhos da história porque aprendemos o mapa-mundo e a

---

Avaliação das atividades	
Nome: _____	Data: <u>11/11/2019</u>

**Sessão 1- A viagem do menino poeta**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade


☐

com alguma dificuldade


☒

com muita dificuldade


☐

O que mais gostaste nesta sessão? Eu gosto de aprender a escrever.

---



---

Avaliação das atividades	
Nome: _____	Data: <u>12/11/2019</u>

**Sessão 1- A viagem do menino poeta**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade


☒

com alguma dificuldade


☐

com muita dificuldade


☐

O que mais gostaste nesta sessão? Eu gostei mais de escrever e desenhos.

---



---

Avaliação das atividades	
Nome: _____	Data: <u>10/11/2013</u>

**Sessão 1- A viagem do menino poeta**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que mais gostaste nesta sessão?

O que eu gostei mais nesta sessão foi  
poder nós fazer as atividades e desenhos e eu  
gostei muito da minha amiga Lara.

Avaliação das atividades	
Nome: _____	Data: <u>12/11/2013</u>

**Sessão 1- A viagem do menino poeta**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que mais gostaste nesta sessão?

O que gostei mais nesta sessão foi que gostei de  
desenhar a igreja e a sombra a transportar o menino  
poeta.

Avaliação das atividades	
Nome:	Data: 22 / 11 / 2019

Sessão 1- A viagem do menino poeta

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade

☐

com alguma dificuldade

☐

com muita dificuldade

☐

O que mais gostaste nesta sessão? O que mais gostei nesta sessão foi  
desenhar o poeta.

Avaliação das atividades	
Nome:	Data: 12 / 11 / 2019

Sessão 1- A viagem do menino poeta

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade

☐

com alguma dificuldade

☐

com muita dificuldade

☐

O que mais gostaste nesta sessão? O que mais gostei foi de ir à biblioteca  
ver uma estória e também gostei de fazer o desenho da estória.

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: <u>12/11/2018</u>

**Sessão 1- A viagem do menino poeta**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que mais gostaste nesta sessão? Eu gostei muito de ouvir a história  
e de desenhar o meu desenho e os meus colegas fazerem  
um desenho de todos.

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: <u>12/11/2018</u>

**Sessão 1- A viagem do menino poeta**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que mais gostaste nesta sessão? Eu gostei muito de ouvir as histórias.  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Avaliação das atividades	
Nome: _____	Data: <u>12</u> / <u>11</u> / <u>2023</u>

**Sessão 1- A viagem do menino poeta**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que mais gostaste nesta sessão? Eu gostei mais do Rafael porque ele fez o ambiente  
lento e pôz-me muito calmo e fez um trabalho bom.

Avaliação das atividades	
Nome: _____	Data: <u>12</u> / <u>11</u> / <u>2023</u>

**Sessão 1- A viagem do menino poeta**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que mais gostaste nesta sessão? Eu gostei mais do historin.

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: <u>10</u> / <u>10</u> / <u>2017</u>

**Sessão 1- A viagem do menino poeta**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade


☐

com alguma dificuldade


☐

com muita dificuldade


☐

O que mais gostaste nesta sessão? Eu gostei muito de assistir ao filme e de fazer as atividades.

---



---

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: <u>12</u> / <u>11</u> / <u>13</u>

**Sessão 1- A viagem do menino poeta**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade


☒

com alguma dificuldade


☐

com muita dificuldade


☐

O que mais gostaste nesta sessão? Eu gostei muito de fazer o filme e de fazer as atividades sobre os Continentes e do Brasil.

---



Avaliação das atividades

Nome:

Data: 22/11/2023

Sessão 1- A viagem do menino poeta

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que mais gostaste nesta sessão?

Eu gostei mais da história porque era uma  
história nova e gostei mais de ler.

## Anexo 4.5. Registo dos alunos na ficha de avaliação da sessão II

Avaliação das atividades	
Nome: _____	Data: <u>12/11/2023</u>

### Sessão 2- A partida da Europa

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão? Eu aprendi que a palavra foi fazer o  
atributo da palavra "palavra" e fiz as rimas da palavra:

Avaliação das atividades	
Nome: _____	Data: <u>12/11/2023</u>

### Sessão 2- A partida da Europa

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão? Eu aprendi a fazer atributos da palavra  
palavra. Dado: zero

Avaliação das atividades	
Nome:	Data: <u>12/11/2017</u>

**Sessão 2- A partida da Europa**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão?

Eu aprendi a história e a vida humana

Eu gostei das aulas

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Avaliação das atividades	
Nome	Data: <u>12/11/2017</u>

**Sessão 2- A partida da Europa**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão?

Eu aprendi que as coisas acontecem com as

metodias atrás. Eu não souti um pouco

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: <u>13</u> / <u>11</u> / <u>2022</u>

**Sessão 2- A partida da Europa**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão? Enfiei atalhos para as palavras e palavras de eu  
facilmente aprendi a fazer.

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: <u>13</u> / <u>11</u> / <u>2022</u>

**Sessão 2- A partida da Europa**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão? Enfiei atalhos para as palavras e palavras de eu  
facilmente aprendi a fazer.

Avaliação das atividades	
Nome: _____	Data: <u>13/11/2019</u>

**Sessão 2- A partida da Europa**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão? A pidi a zi mi

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Avaliação das atividades	
Nome _____	Data: <u>13/11/2019</u>

**Sessão 2- A partida da Europa**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão? Eu nesta sessão aprendi atributos da palavra "plano".

Eu nesta sessão aprendi um poema e desloquei o nome.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Avaliação das atividades	
Nome: _____	Data: <u>13/11/2013</u>

**Sessão 2- A partida da Europa**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade


☐

com alguma dificuldade


☐

com muita dificuldade


☐

O que aprendeste com esta sessão? Eu aprendi os atributos da palavra  
palavra, as consoantes e com a vogal, adoeceada no fim das  
palavras e voltou a estudar as regras com texto muito bonito.

Avaliação das atividades	
Nome: _____	Data: <u>13/11/2013</u>

**Sessão 2- A partida da Europa**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade


☐

com alguma dificuldade


☐

com muita dificuldade


☐

O que aprendeste com esta sessão? Eu aprendi os atributos da palavra "palavra,"  
ouvi um poema que se começa pelas consoantes e as vogais das palavras.

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: <u>12/11/2013</u>

**Sessão 2- A partida da Europa**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão? Eu aprendeste com esta sessão várias coisas.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: <u>12/11/2013</u>

**Sessão 2- A partida da Europa**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão? Eu aprendi a fazer a partida da Europa e a fazer a partida da Europa.

Eu aprendi a fazer a partida da Europa e a fazer a partida da Europa.

\_\_\_\_\_

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: <u>13</u> / <u>11</u> / <u>13</u>

**Sessão 2- A partida da Europa**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão? Eu aprendi a fazer as curvas e a fazer  
primarias

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: <u>13</u> / <u>11</u> / <u>2013</u>

**Sessão 2- A partida da Europa**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão? Eu aprendi a fazer as curvas e a fazer  
atributos da palavra = palavra



<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: <u>13/11/2023</u>

**Sessão 2- A partida da Europa**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão? Eu aprendi atributos da palavra "palavra".  
aprendi a fazer uma palavra.

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: <u>13/11/23</u>

**Sessão 2- A partida da Europa**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão? Eu aprendi a fazer atributos da palavra "palavra".  
Eu aprendi a fazer a palavra "palavra" e aprendi a fazer a palavra "palavra".

Avaliação das atividades	
Nome: _____	Data: <u>13/11/2019</u>

**Sessão 2- A partida da Europa**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão? Eu aprendi que os atributos da palavra  
"palavra". E nós descobrimos as rimas.

Avaliação das atividades	
Nome: _____	Data: <u>13/11/2019</u>

**Sessão 2- A partida da Europa**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão? Compreendi os nomes e descobri as rimas

Avaliação das atividades

Nome:

Data: 22/11/2019

Sessão 2- A partida da Europa

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão? Eu aprendi sempre a trabalhar de maneira diferente.

---

---

## Anexo 4.6. Registo dos alunos na ficha de avaliação da sessão III

Avaliação das atividades	
Nome:	Data: <u>18</u> / <u>11</u> / <u>2013</u>

### Sessão 3- A chegada à Ásia

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que gostei menos nesta sessão? Eu gostei de todas, mas a que eu não gostei muito

Avaliação das atividades	
Nome:	Data: <u>18</u> / <u>11</u> / <u>2013</u>

### Sessão 3- A chegada à Ásia

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que gostei menos nesta sessão? Eu gostei de esta sessão toda.

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome:	Data: <u>18/11/2013</u>

**Sessão 3- A chegada à Ásia**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que gostei menos nesta sessão?

Eu gostei de tudo

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome:	Data: <u>18/11/2013</u>

**Sessão 3- A chegada à Ásia**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que gostei menos nesta sessão?

Eu gostei de tudo

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: <u>18</u> / <u>11</u> / <u>2013</u>

**Sessão 3- A chegada à Ásia**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade


☐

com alguma dificuldade


☒

com muita dificuldade


☐

O que gostei menos nesta sessão?

Eu não gostei quando nós aprendemos  
as palavras em chinês

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: <u>18</u> / <u>11</u> / <u>2013</u>

**Sessão 3- A chegada à Ásia**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade


☒

com alguma dificuldade


☐

com muita dificuldade


☐

O que gostei menos nesta sessão?

Eu gostei da Turquia mas foi difícil aprender  
alguns verbos foi tudo muito difícil

Avaliação das atividades	
Nome:	Data: <u>12/11/2013</u>

**Sessão 3- A chegada à Ásia**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que gostei menos nesta sessão? Eu não gostei de ouvir o texto em Português  
porque não percebia as letras.

Avaliação das atividades	
Nome	Data: <u>18/11/2013</u>

**Sessão 3- A chegada à Ásia**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que gostei menos nesta sessão? Eu gostei de tudo.

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: <u>10/11/2016</u>

**Sessão 3- A chegada à Ásia**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade


☒

com alguma dificuldade


☐

com muita dificuldade


☐

O que gostei menos nesta sessão?

Eu gostei de tudo.

---



---

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: <u>10/11/2016</u>

**Sessão 3- A chegada à Ásia**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade


☐

com alguma dificuldade


☐

com muita dificuldade


☒

O que gostei menos nesta sessão?

Eu gostei de algumas coisas mas foi monótono e longo.

---



---



Avaliação das atividades	
Nome:	Data: 22 / 12 / 2020

Sessão 3- A chegada à Ásia

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que gostei menos nesta sessão? Eu gostei menos de não perceber a primeira parte

---

---

Avaliação das atividades	
Nome:	Data: 22 / 12 / 2020

Sessão 3- A chegada à Ásia

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que gostei menos nesta sessão? Eu gostei de tudo.

---

---

Avaliação das atividades	
Nome:	Data: <u>22/11/2022</u>

Sessão 3- A chegada à Ásia

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que gostei menos nesta sessão? gostei de tudo

---

---

Avaliação das atividades	
Nome:	Data: <u>18/11/13</u>

Sessão 3- A chegada à Ásia

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que gostei menos nesta sessão? Eu gostei de tudo.

---

---

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome:	Data: <u>18/11/2013</u>

**Sessão 3- A chegada à Ásia**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que gostei menos nesta sessão? Eu gostei de tudo.

---

---

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome:	Data: <u>18/11/2013</u>

**Sessão 3- A chegada à Ásia**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que gostei menos nesta sessão? Eu gostei de tudo.

---

---

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome:	Data: <u>09/04/2019</u>

**Sessão 3- A chegada à Ásia**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade

☒

com alguma dificuldade

☐

com muita dificuldade

☐

O que gostei menos nesta sessão? Eu gostei de tudo.

---

---

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome:	Data: <u>10/11/2019</u>

**Sessão 3- A chegada à Ásia**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade

☒

com alguma dificuldade

☐

com muita dificuldade

☐

O que gostei menos nesta sessão? Eu gostei de tudo.

---

---

## Anexo 4.7. Registo dos alunos na ficha de avaliação da sessão IV

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome:	Data: <u>12/11/2020</u>

### Sessão 4- A chegada à Oceânia

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão? consegui ler a história de um menino e uma menina

---

---

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome:	Data: <u>12/11/2020</u>

### Sessão 4- A chegada à Oceânia

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão? aprendi a ler a história de um menino e uma menina

---

Avaliação das atividades	
Nome: _____	Data: <u>10</u> / <u>11</u> / <u>2023</u>

**Sessão 4- A chegada à Oceânia**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão? Eu aprendi palavras de inglês.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Avaliação das atividades	
Nome: _____	Data: <u>11</u> / <u>11</u> / <u>2023</u>

**Sessão 4- A chegada à Oceânia**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão? Eu gosto de palavras inglesas.

Eu gosto das professoras estrangeiras.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome:	Data: <u>12/24/2017</u>

**Sessão 4- A chegada à Oceânia**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão? Eu aprendi o inglês com as professoras brasileiras.

---

---

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome:	Data: <u>10/11/2017</u>

**Sessão 4- A chegada à Oceânia**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão? Sou a apoiar o inglês inglês

---

---

Avaliação das atividades	
Nome:	Data: <u>18/11/2012</u>

**Sessão 4- A chegada à Oceânia**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão? aprendi palavras em inglês, rimas  
e também fiz um texto.

Avaliação das atividades	
Nome:	Data: <u>18/11/2012</u>

**Sessão 4- A chegada à Oceânia**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão? Eu aprendi algumas palavras em inglês.  
Eu muito divertida.



<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: <u>17/11/13</u>

**Sessão 4- A chegada à Oceânia**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão? Eu hoje aprendi a fazer os rimas em inglês.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: <u>19/11/2013</u>

**Sessão 4- A chegada à Oceânia**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão? Eu aprendi com esta sessão

os rimas e palavras inglesas.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome:	Data: <u>13/11/2013</u>

**Sessão 4- A chegada à Oceânia**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão? Eu aprendi palavras inglesas.

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome:	Data: <u>19/11/2013</u>

**Sessão 4- A chegada à Oceânia**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão? Eu aprendi a falar em inglês e também aprendi palavras em inglês e descobri onde estava a Oceânia e Austrália.

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome:	Data: 19/11/2015

**Sessão 4- A chegada à Oceânia**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão? Eu aprendi as palavras inglesas.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome:	Data: 19/11/2015

**Sessão 4- A chegada à Oceânia**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão? Eu aprendi mais palavras em inglês.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome:	Data: <u>19/11/2017</u>

**Sessão 4- A chegada à Oceânia**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão? Eu aprendi o poema inglês.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome:	Data: <u>19/11/2017</u>

**Sessão 4- A chegada à Oceânia**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão? Eu não sei o poema inglês.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: ____/____/____

**Sessão 4- A chegada à Oceânia**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão? Eu aprendi a escrever poemas em inglês e português.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: <u>19/11/2013</u>

**Sessão 4- A chegada à Oceânia**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão? Eu aprendi um poema em inglês e traduzir palavras de inglês para português.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Avaliação das atividades

Nome:

Data: 28 / 02 / 2021

Sessão 4- A chegada à Oceânia

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que aprendeste com esta sessão? Eu aprendi muito com as funções da Oceânia.

---

---

---

## Anexo 4.8. Registo dos alunos na ficha de avaliação da sessão V

Avaliação das atividades	
Nome:	Data: <u>21/11/2013</u>

### Sessão 5- A chegada à África

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que mais gostaste nesta sessão? Eu gostei de ver a vida dos animais na  
África e de saber mais sobre eles.

Avaliação das atividades	
Nome:	Data: <u>21/11/2013</u>

### Sessão 5- A chegada à África

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que mais gostaste nesta sessão? Gostei de ver a vida dos animais na  
África e de saber mais sobre eles.

Avaliação das atividades	
Nome: _____	Data: <u>25/11/2023</u>

**Sessão 5- A chegada à África**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade:



com muita dificuldade



O que mais gostaste nesta sessão? Eu gostei de ver a chegada dos portugueses e gostei de fazer as atividades de avaliação.

Avaliação das atividades	
Nome: _____	Data: <u>25/11/2023</u>

**Sessão 5- A chegada à África**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que mais gostaste nesta sessão? Eu gostei mais de ver a chegada dos portugueses.



Avaliação das atividades	
Nome:	Data: <u>20/11/2019</u>

Sessão 5- A chegada à África

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que mais gostaste nesta sessão? Eu gostei de fazer e marcar o livro.

---

---

Avaliação das atividades	
Nome:	Data: <u>20/11/2019</u>

Sessão 5- A chegada à África

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que mais gostaste nesta sessão? Eu gostei de rebrincar as letras símb.

---

---

Avaliação das atividades	
Nome: _____	Data: <u>24/11/2019</u>

**Sessão 5- A chegada à África**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que mais gostaste nesta sessão? Eu gostei de ver a animação.

---



---

Avaliação das atividades	
Nome: _____	Data: <u>20/11/2019</u>

**Sessão 5- A chegada à África**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que mais gostaste nesta sessão? Fui mãe porque eu as histórias me fazem por a divertir.

---

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: <u>20/11/13</u>

**Sessão 5- A chegada à África**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que mais gostaste nesta sessão?

gostei de ler.

---



---

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: <u>20/11/2013</u>

**Sessão 5- A chegada à África**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que mais gostaste nesta sessão?

Eu gostei de ler.

Eu gostei da professora.

---

Avaliação das atividades	
Nome:	Data: <u>20/11/2013</u>

Sessão 5- A chegada à África

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que mais gostaste nesta sessão? Eu gostei mais de aprender o alfabeto fonético.

---

---

Avaliação das atividades	
Nome:	Data: <u>20/11/2013</u>

Sessão 5- A chegada à África

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que mais gostaste nesta sessão? Eu gostei de ter de aprender o alfabeto.

---

---

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: <u>22</u> / <u>11</u> / <u>2013</u>

**Sessão 5- A chegada à África**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que mais gostaste nesta sessão? Eu gostei de ouvir sobre a minha família e as profissões  
antigas.

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: <u>22</u> / <u>11</u> / <u>2013</u>

**Sessão 5- A chegada à África**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que mais gostaste nesta sessão? Eu gostei mais de aprender árabe.

Avaliação das atividades	
Nome:	Data: 20 / 11 / 2013

Sessão 5- A chegada à África

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade

☐

com alguma dificuldade

☐

com muita dificuldade

☐

O que mais gostaste nesta sessão?

Eu gosto muito mais do alfabeto árabe.

Avaliação das atividades	
Nome:	Data: 20 / 11 / 2013

Sessão 5- A chegada à África

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade

☐

com alguma dificuldade

☐

com muita dificuldade

☐

O que mais gostaste nesta sessão?

O que mais gostei foi de aprender a língua árabe.

Avaliação das atividades	
Nome:	Data: 20 / 11 / 2019

Sessão 5- A chegada à África

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que mais gostaste nesta sessão? Eu gostei de aprender o poema e gostei de desenhar as letras do poema.

Avaliação das atividades	
Nome:	Data: 20 / 11 / 2019

Sessão 5- A chegada à África

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que mais gostaste nesta sessão? Eu gostei de ler o poema de estrofe.

Avaliação das atividades

Nome:

Data: 20/11/2013

Sessão 5- A chegada à África

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade









O que mais gostaste nesta sessão?

Eu gostei mais de fazer o marcador de livros.



## Anexo 4.9. Registo dos alunos na ficha de avaliação da sessão VI

Avaliação das atividades		
Nome:	Data: <u>25/11/2019</u>	
<b>Sessão 6- A chegada à América</b>		
Compreendi as atividades propostas:		
sem dificuldade  <input checked="" type="checkbox"/>	com alguma dificuldade  <input type="checkbox"/>	com muita dificuldade  <input type="checkbox"/>
O que menos gostaste nesta sessão? <u>Eu gostei de tudo, tudo do teste da minha!</u>		

Avaliação das atividades		
Nome:	Data: <u>25/11/2019</u>	
<b>Sessão 6- A chegada à América</b>		
Compreendi as atividades propostas:		
sem dificuldade  <input checked="" type="checkbox"/>	com alguma dificuldade  <input type="checkbox"/>	com muita dificuldade  <input type="checkbox"/>
O que menos gostaste nesta sessão? <u>Eu gostei de tudo</u>		

Avaliação das atividades	
Nome:	Data: 25/11/2023

Sessão 6- A chegada à América

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que menos gostaste nesta sessão? Eu não gostei de inglês porque não tenho de falar inglês

Avaliação das atividades	
Nome:	Data: 25/11/2023

Sessão 6- A chegada à América

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que menos gostaste nesta sessão? Eu não gostei que as palavras estavam no novo alfabeto

Avaliação das atividades	
Nome: _____	Data: ____/____/____

**Sessão 6- A chegada à América**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que menos gostaste nesta sessão? Eu gostei de tudo.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Avaliação das atividades	
Nome: _____	Data: ____/____/____

**Sessão 6- A chegada à América**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que menos gostaste nesta sessão? Eu não gostei de saber o poema porque não

entendi

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Avaliação das atividades	
Nome:	Data: <u>25</u> / <u>11</u> / <u>2013</u>

Sessão 6- A chegada à América

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que menos gostaste nesta sessão? Eu gostei de tudo

---

---

Avaliação das atividades	
Nome	Data: <u>25/11/2013</u>

Sessão 6- A chegada à América

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que menos gostaste nesta sessão? Eu gostei de tudo, tudo foi muito giro quem  
é que não gostei?

---

Avaliação das atividades	
Nome: _____	Data: <u>11</u> / <u>07</u> / <u>11</u>

**Sessão 6- A chegada à América**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que menos gostaste nesta sessão? Eu não gostei muito com as atividades que tinham

de fazer.

Avaliação das atividades	
Nome: _____	Data: <u>11</u> / <u>07</u> / <u>11</u>

**Sessão 6- A chegada à América**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que menos gostaste nesta sessão? Eu gostei de aprender a língua espanhola

de língua.

Avaliação das atividades	
Nome:	Data: <u>25/11/2013</u>

Sessão 6- A chegada à América

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que menos gostaste nesta sessão? Eu a presença muito caíça.

Avaliação das atividades	
Nome:	Data: <u>25/11/2013</u>

Sessão 6- A chegada à América

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que menos gostaste nesta sessão? Eu gostei de tudo.

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: ____/____/____

**Sessão 6- A chegada à América**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que menos gostaste nesta sessão? Eu gostei da aula

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: ____/____/____

**Sessão 6- A chegada à América**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que menos gostaste nesta sessão? O que menos gostei foi quando nos

aprendemos a falar em espanhol

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Avaliação das atividades	
Nome:	Data: 25/11/2017

Sessão 6- A chegada à América

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que menos gostaste nesta sessão? Eu gosto da história

Avaliação das atividades	
Nome:	Data: 25/11/2017

Sessão 6- A chegada à América

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que menos gostaste nesta sessão? Eu gosto de aprender



Avaliação das atividades	
Nome:	Data: __/__/__

Sessão 6- A chegada à América

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que menos gostaste nesta sessão? Eu gostei de tudo

Avaliação das atividades	
Nome:	Data: <u>25/11/2013</u>

Sessão 6- A chegada à América

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que menos gostaste nesta sessão? Eu gostei de tudo

Avaliação das atividades	
Nome:	Data: <u>25/11/2013</u>

Sessão 6- A chegada à América

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade:



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



O que menos gostaste nesta sessão? Eu gostei de tudo.

---

---

## Anexo 4.10. Registo dos alunos na ficha de avaliação da sessão VII

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: <u>26/11/2013</u>

### Sessão 7- Recordações da viagem do menino poeta

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



Quais foram as sessões que mais gostaste? E porquê? Eu gostei mais de tudo, porque fizemos a despedida do menino poeta Pedro

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: ____/____/____

### Sessão 7- Recordações da viagem do menino poeta

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



Quais foram as sessões que mais gostaste? E porquê? Eu gostei mais da raposa da língua e por isso fizemos a avaliação em brincadeira de língua.

Avaliação das atividades	
Nome: _____	Data: <u>26/11/2013</u>

**Sessão 7- Recordações da viagem do menino poeta**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade:



com alguma dificuldade:



com muita dificuldade:



Quais foram as sessões que mais gostaste? E porquê?

Eu gostei mais de sessões e  
forma exponencial porque eu estava expando

Avaliação das atividades	
Nome: _____	Data: <u>26/11/2013</u>

**Sessão 7- Recordações da viagem do menino poeta**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade:



com alguma dificuldade:



com muita dificuldade:



Quais foram as sessões que mais gostaste? E porquê?

Eu gostei da forma, eu gostei do menino  
poeta.

Avaliação das atividades	
Nome:	Data: 26/7/2023

**Sessão 7- Recordações da viagem do menino poeta**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



Quais foram as sessões que mais gostaste? E porquê? Eu gostei de tudo porque  
aprendi muito bem.

Avaliação das atividades	
Nome	Data: 26/7/2023

**Sessão 7- Recordações da viagem do menino poeta**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



Quais foram as sessões que mais gostaste? E porquê? Eu gostei mais da sessão da  
espanhol porque tinha palavras diferentes.

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: <u>22</u> / <u>10</u> / <u>2019</u>

**Sessão 7- Recordações da viagem do menino poeta**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



Quais foram as sessões que mais gostaste? E porquê? As sessões mais gostei porque foram

porque foram mais divertidas

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: <u>22</u> / <u>11</u> / <u>19</u>

**Sessão 7- Recordações da viagem do menino poeta**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



Quais foram as sessões que mais gostaste? E porquê? As sessões mais gostei porque foram

porque foram mais divertidas

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: <u>26/11/2013</u>

**Sessão 7- Recordações da viagem do menino poeta**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



Quais foram as sessões que mais gostaste? E porquê? eu gostei de todas

---



---

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: <u>26/11/2013</u>

**Sessão 7- Recordações da viagem do menino poeta**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



Quais foram as sessões que mais gostaste? E porquê? Eu gostei mais na sessão de jogos e porque eu gosto de ouvir o menino poeta.

---

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: <u>26/11/2013</u>

**Sessão 7- Recordações da viagem do menino poeta**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade:


☒

com alguma dificuldade


☐

com muita dificuldade


☐

Quais foram as sessões que mais gostaste? E porquê? Memorização porque foi que eu  
despensei

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: <u>15/11/2013</u>

**Sessão 7- Recordações da viagem do menino poeta**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade:


☒

com alguma dificuldade


☐

com muita dificuldade


☐

Quais foram as sessões que mais gostaste? E porquê? Eu gostei de ler porque eu não cansava



Avaliação das atividades	
Nome: _____	Data: <u>26/11/2013</u>

**Sessão 7- Recordações da viagem do menino poeta**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



Quais foram as sessões que mais gostaste? E porquê?

Foi o inglês porque quise aprender  
para os alunos na sexta-feira tanto inglês

Avaliação das atividades	
Nome: _____	Data: <u>26/11/2013</u>

**Sessão 7- Recordações da viagem do menino poeta**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



Quais foram as sessões que mais gostaste? E porquê?

Eu gostei mais de aprender a língua espanhola,  
porque os alunos não sabem espanhol.

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: <u>26/11/2013</u>

**Sessão 7- Recordações da viagem do menino poeta**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



Quais foram as sessões que mais gostaste? E porque?

Porque eu aprendi mais e que  
me fez me divertir.

<b>Avaliação das atividades</b>	
Nome: _____	Data: <u>26/11/2013</u>

**Sessão 7- Recordações da viagem do menino poeta**

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade



com muita dificuldade



Quais foram as sessões que mais gostaste? E porque?

gostei da sessão do abe. Porque  
é as letras difíceis.

Avaliação das atividades

Nome:

Data: 26/11/2020

Sessão 7- Recordações da viagem do menino poeta

Compreendi as atividades propostas:

sem dificuldade



com alguma dificuldade

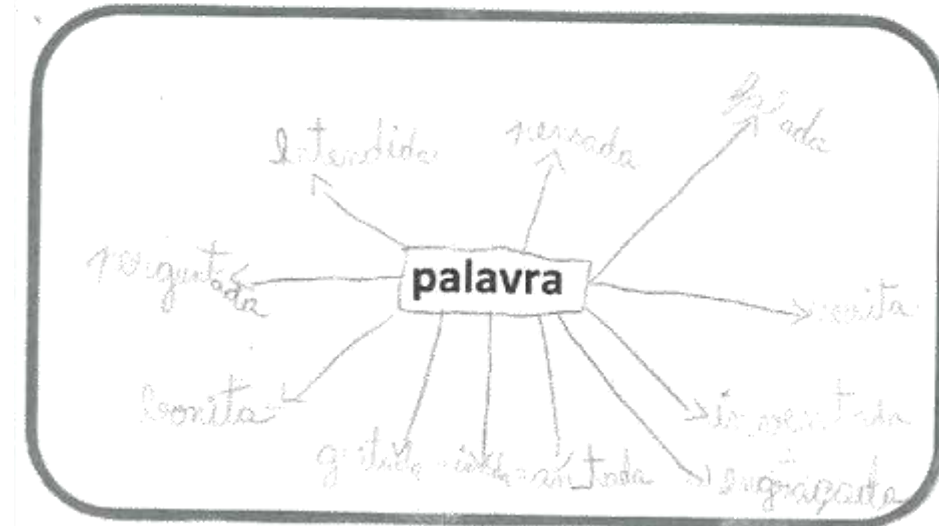
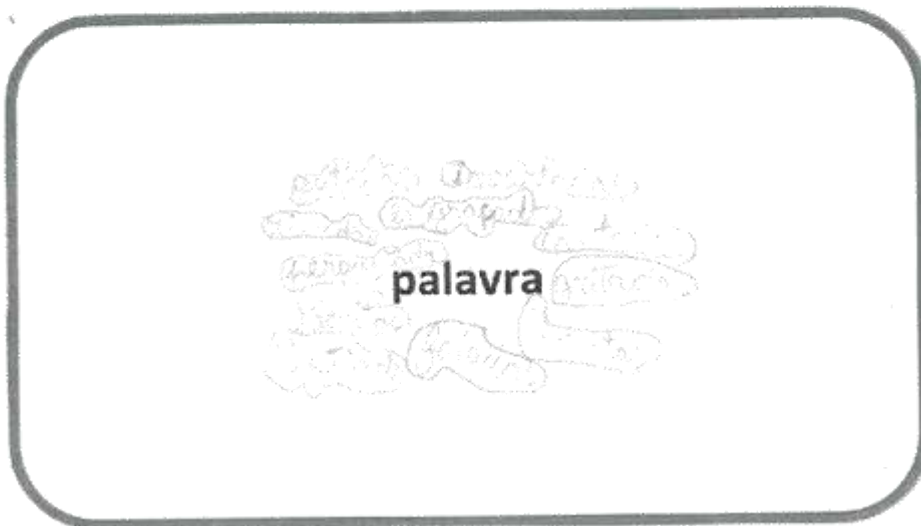
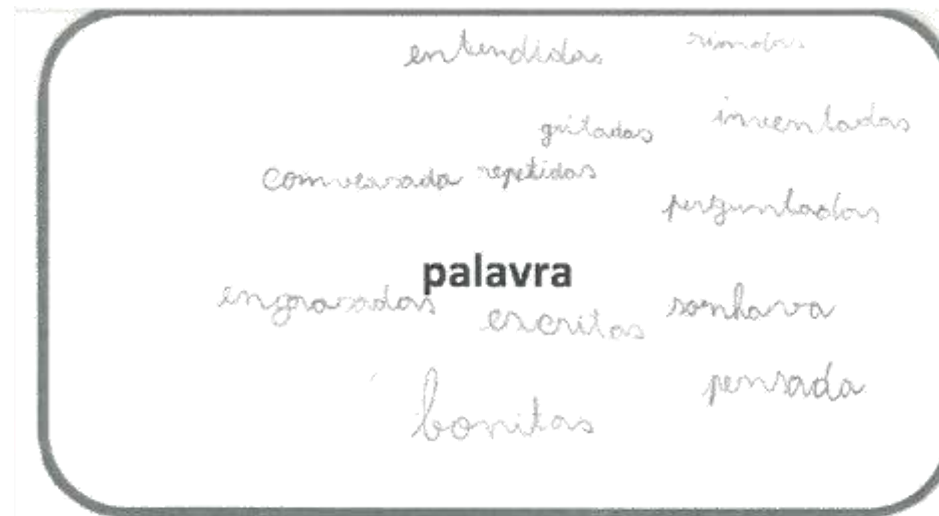
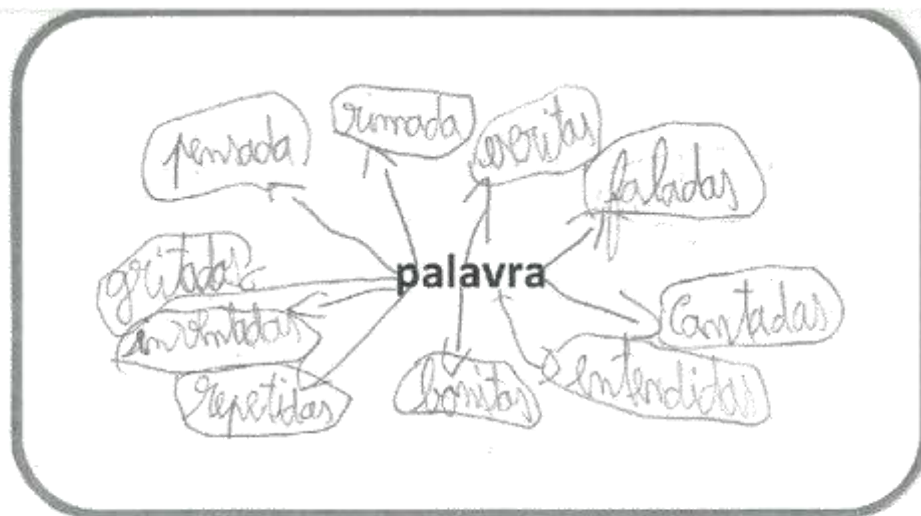


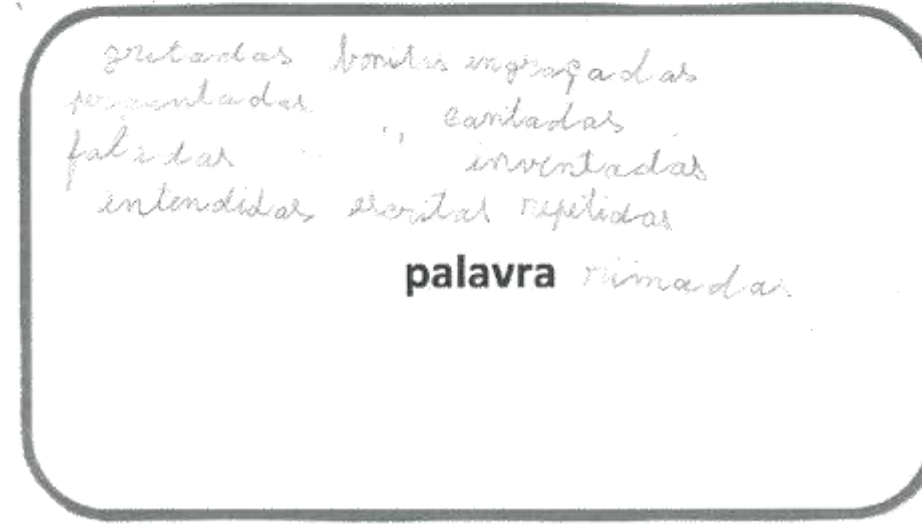
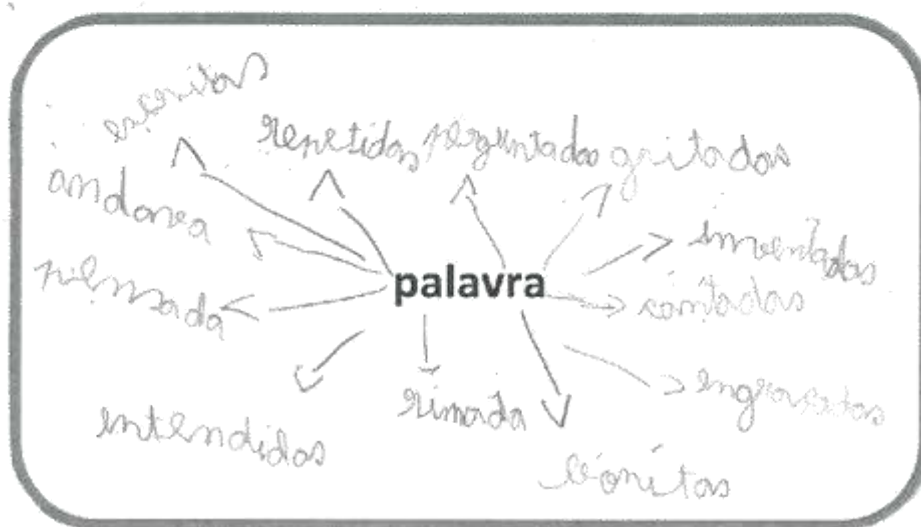
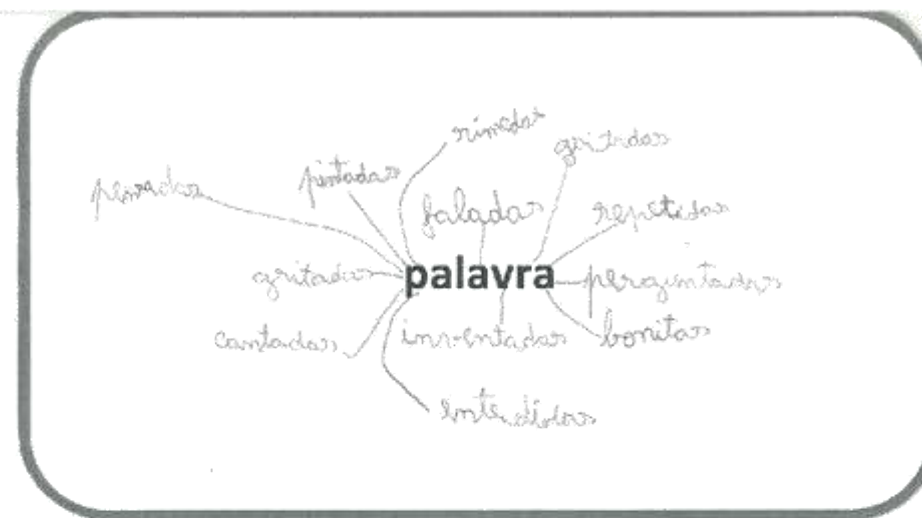
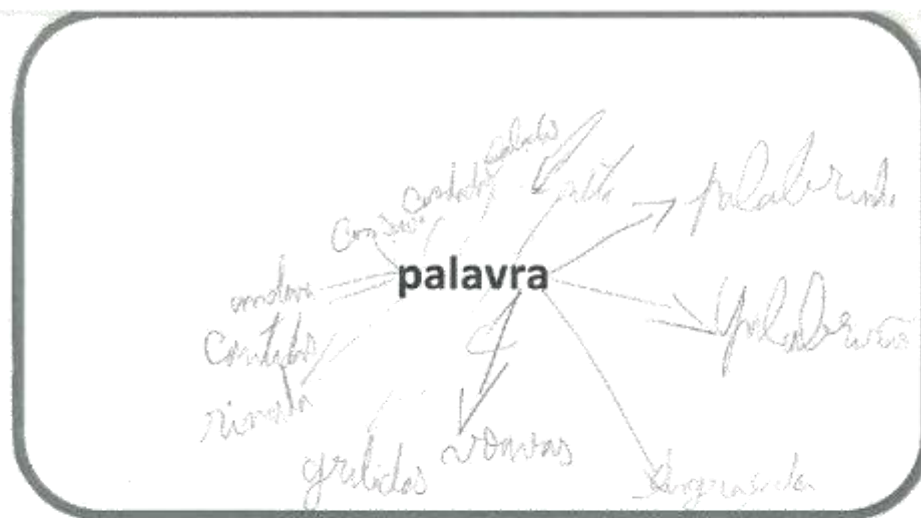
com muita dificuldade



Quais foram as sessões que mais gostaste? E porquê? Eu gostei de aprender outra fala porque  
gostei de fazer o poema das lúguas

**Anexo 4.11.** Registo dos alunos no cartão para preenchimento dos adjetivos





engraçadas bonitas contadas  
repetidas falsas e pensado  
entendidas **palavra** rimada  
letras escritas  
invertidas gritadas

contadas repetidas  
faladas escritas  
**palavra** gritadas  
perguntadas  
inventadas rimada  
engraçadas  
pensada bonitas

escritas  
gritadas entendidas  
inventadas contadas rimadas  
faladas **palavra** pensadas  
engraçadas  
perguntadas  
repetidas bonitas

**palavra** perguntadas rimada  
cantadas repetidas  
gritadas pensadas  
bonitas faladas  
cantadas escritas  
inventadas

andava inventadas engrafadas  
 zarrada bonitas  
 palavra  
 pensada falada  
 exornada  
 cantadas gritadas

cantadas gritadas  
 palavra

gritadas  
 frequentadas  
 causadas  
 inventadas  
 rimada  
 engrafadas  
 palavra  
 falada  
 conversada  
 pensada  
 andava  
 senhava

faladas repetidas bonitas escritas entendidas  
 pensada perguntadas cantadas gritadas  
 inventadas engrafadas rimada  
 palavra

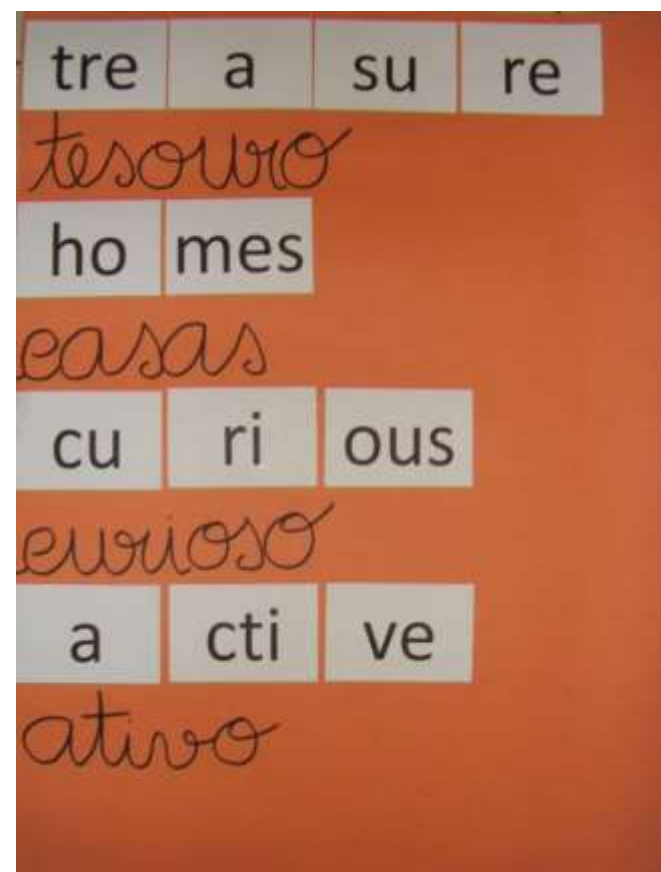
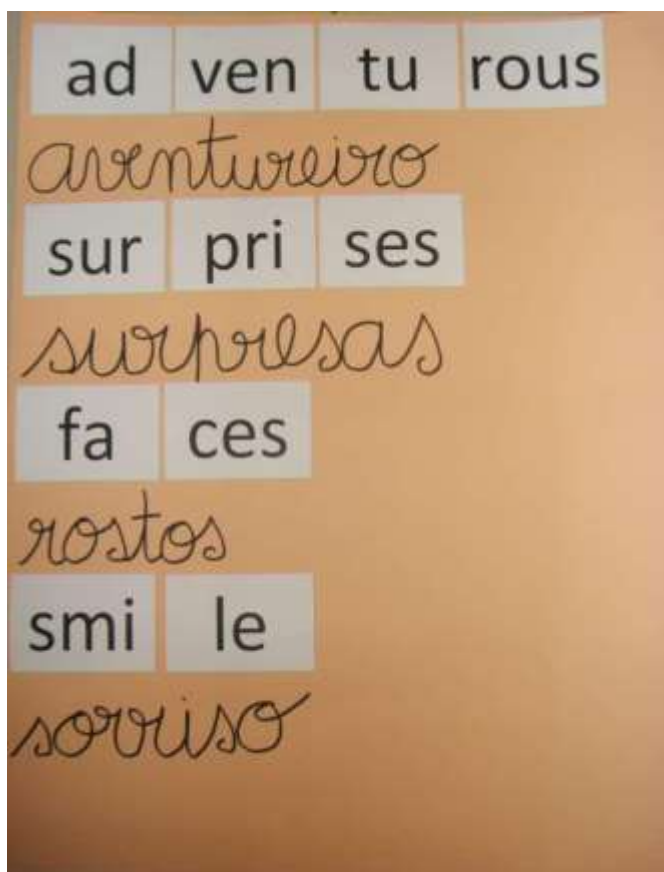




**Anexo 4.12.** Registo dos alunos no cartaz para preenchimento dos adjetivos



**Anexo 4.13.** Registo dos alunos nos cartazes para a ordenação de sílabas e tradução de palavras



**Anexo 4.14.** Registo dos alunos no cartão para preenchimento das letras do alfabeto cirílico

Я	я	п	п
д	д	ь	ь
й	й	ч	ч

б	б	ж	ж
з	з	ю	ю
и	и	ц	ц

г	г	ё	ё
б	б	ж	ж
з	з	ю	ю

Я	я	п	п
д	д	ь	ь
й	й	ч	ч

Я	Я я	п	п
д	д	ь	ь
й	й	ч	ч

б	б	ж	ж
з	з	ю	ю
и	и	ц	ц

д	д	ь	ь
й	й	ч	ч
г	г	ё	ё

Я	Я	п	п
д	д	ь	ь
й	й	ч	ч

<b>Я</b>	я	<b>п</b>	п
<b>д</b>	д	<b>ь</b>	ь
<b>й</b>	й	<b>ч</b>	ч

п	<b>п</b>	и	<b>и</b>
ю	<b>ю</b>	э	<b>э</b>
ж	<b>ж</b>	р	<b>р</b>

<b>д</b>	д	<b>ь</b>	ь
<b>й</b>	й	<b>ч</b>	ч
<b>г</b>	г	<b>ё</b>	ё

<b>я</b>	я	<b>п</b>	п
<b>д</b>	д	<b>ь</b>	ь
<b>й</b>	й	<b>ч</b>	ч

Г	Г	ё	ё
б	б	ж	ж
з	з	ю	ю

б	б	ж	ж
з	з	ю	ю
и	и	ц	ц

Г	Г	ё	ё
б	б	ж	ж
з	з	ю	ю

б	б	ж	ж
з	з	ю	ю
и	и	ц	ц

<b>Я</b>	Я	<b>п</b>	п
<b>д</b>	д	<b>ь</b>	ь
<b>й</b>	й	<b>ч</b>	ч

<b>г</b>	г	<b>ё</b>	ё
<b>б</b>	б	<b>ж</b>	ж
<b>з</b>	з	<b>ю</b>	ю

<b>б</b>	б	<b>ж</b>	ж
<b>з</b>	з	<b>ю</b>	ю
<b>и</b>	и	<b>ц</b>	ц

**Anexo 4.15.** Registo dos alunos no cartão para preenchimento das letras do alfabeto árabe

خ	خ	ث	ث
س	س	ض	ض
م	م	ظ	ظ

ق	ق	ي	ي
ع	ع	و	و
ج	ج	ك	ك

ص	ص	ض	ض
م	م	ظ	ظ
ق	ق	ي	ي
ع	ع	و	و
ج	ج	ك	ك
ف	ف	ب	ب

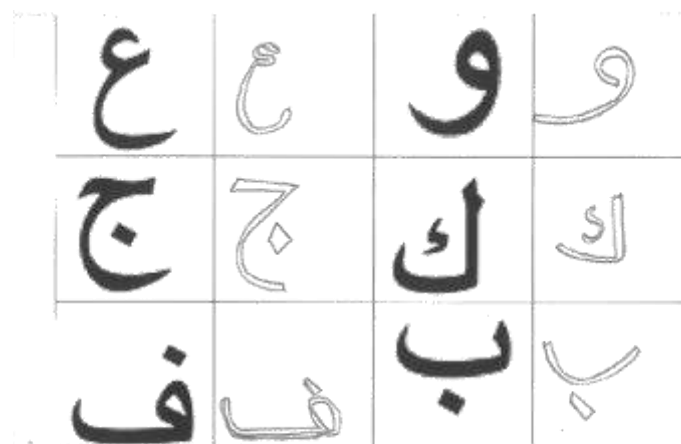


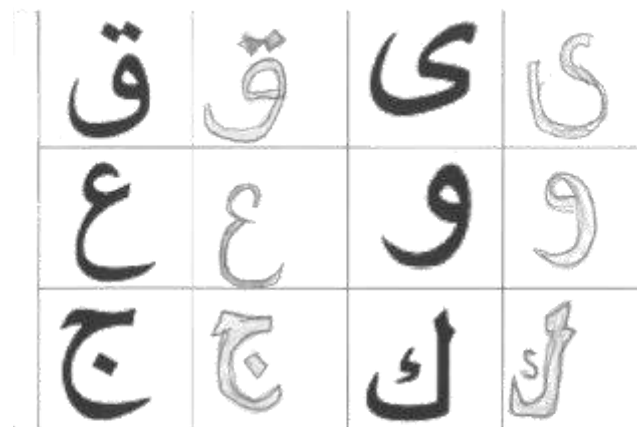
س	س	ض	ض
م	م	ظ	ظ
ق	ق	ي	ي

ق	ق	ي	ي
ع	ع	و	و
ج	ج	ك	ك

ق	ق	ي	ي
ع	ع	و	و
ج	ج	ك	ك

خ	خ	ث	ث
س	س	ض	ض
م	م	ظ	ظ



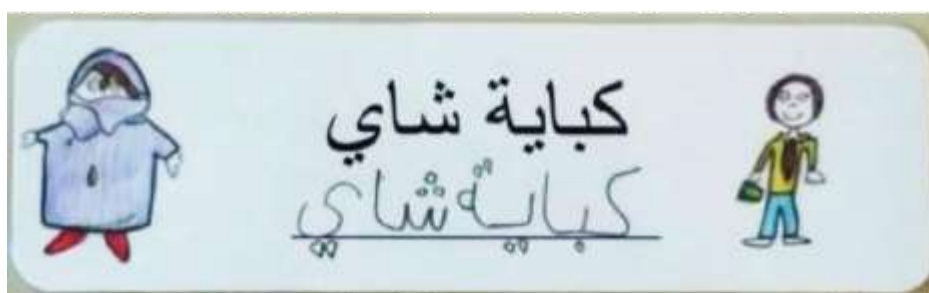
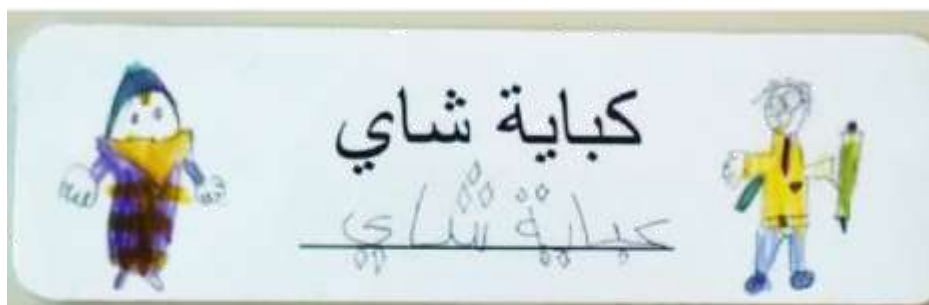
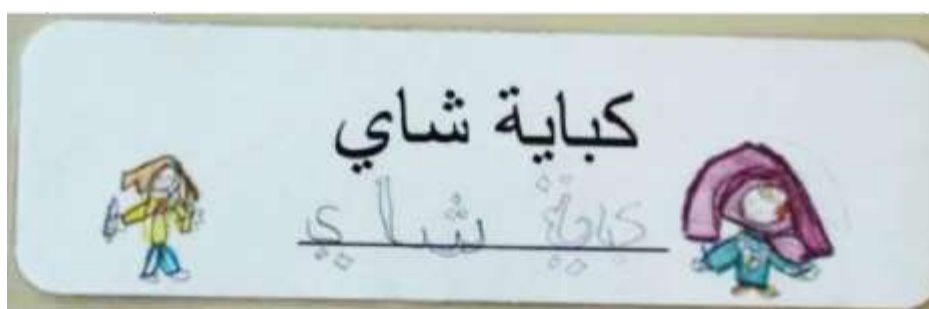
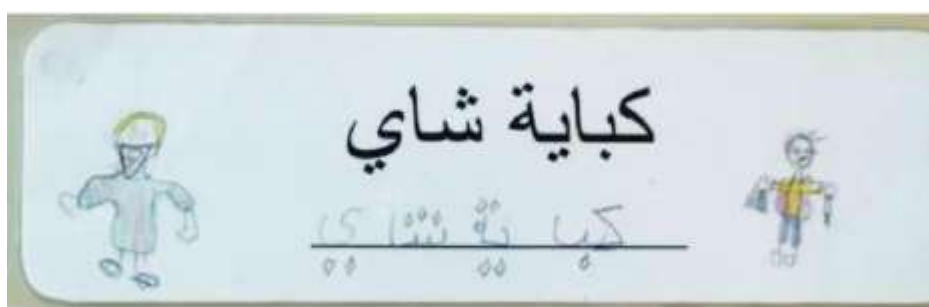
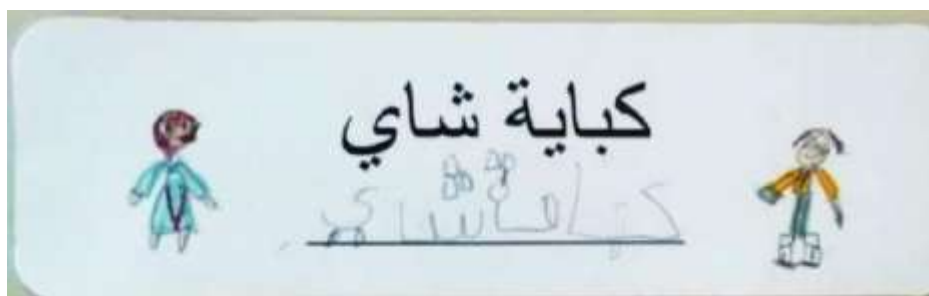


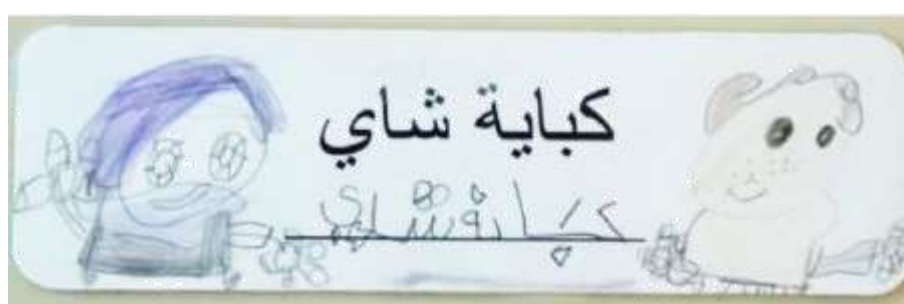
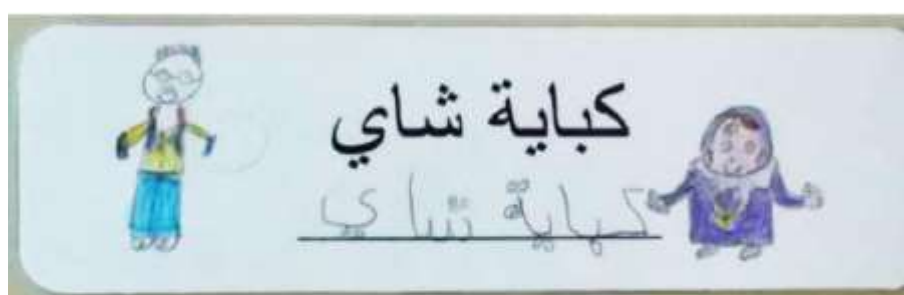
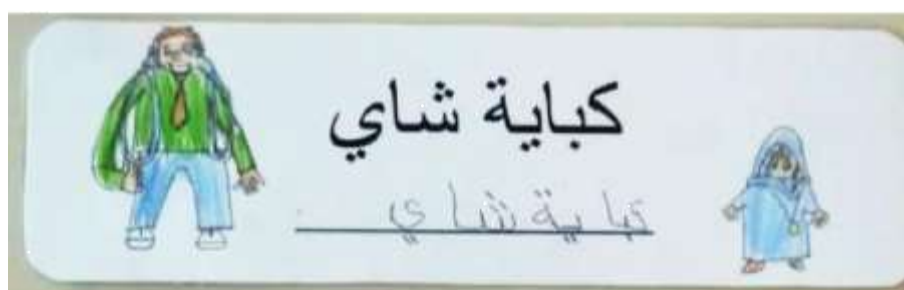
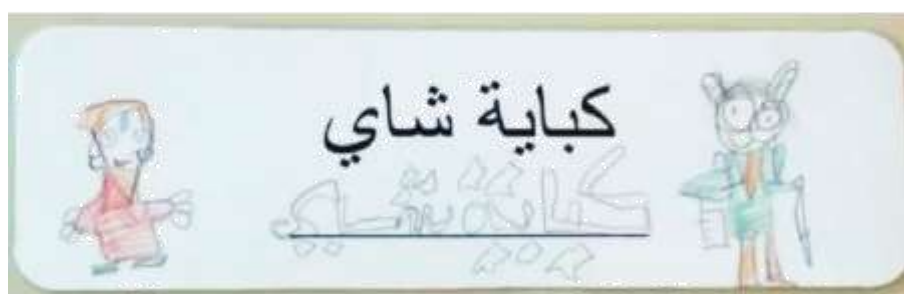
و	و	و	و
ك	ك	ك	ك
ب	ب	ب	ب
ف	ف	ف	ف

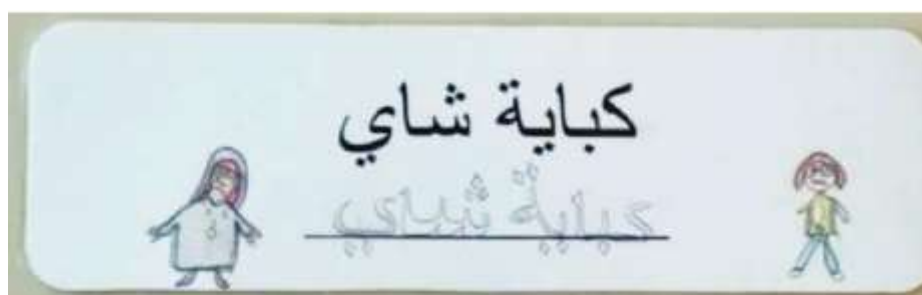
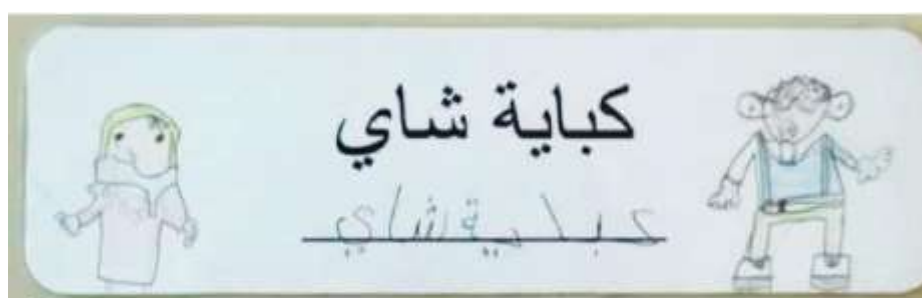
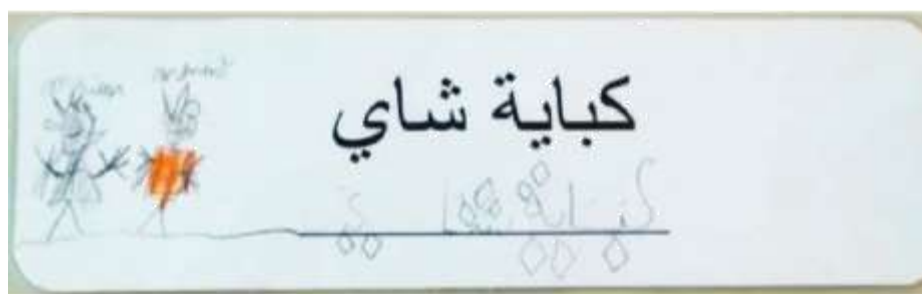
ث	ث	ث	ث
خ	خ	خ	خ
ص	ص	ص	ص
ظ	ظ	ظ	ظ

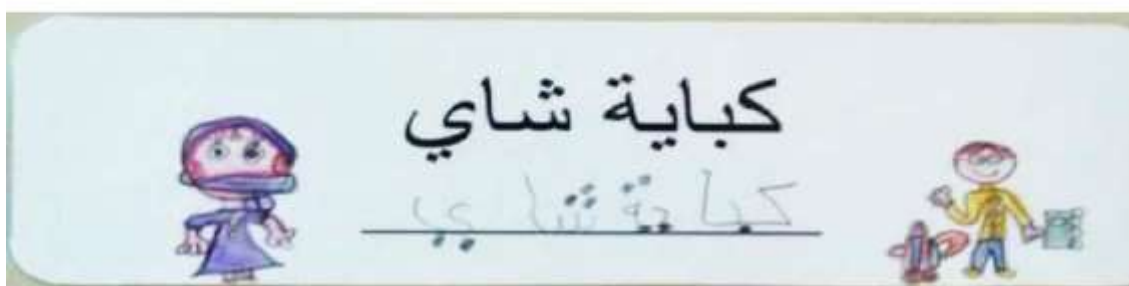
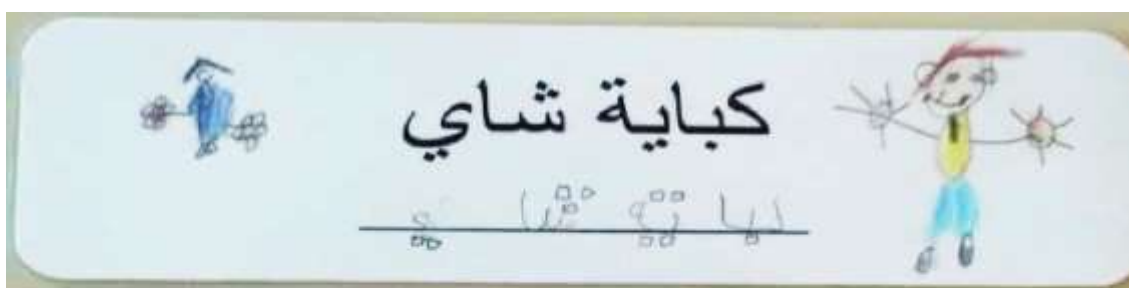
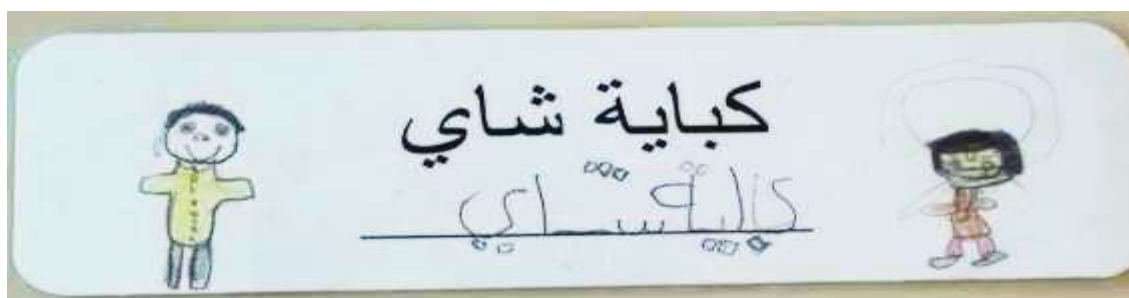
ث	خ	ث	ث
ص	ص	ص	ص
ظ	ظ	ظ	ظ
ع	ع	ع	ع

**Anexo 4.16.** Registo dos alunos no marcador de livros



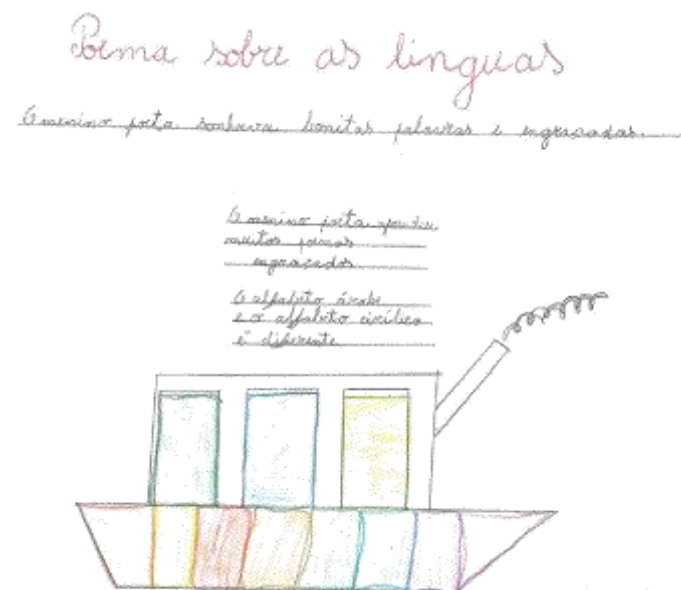
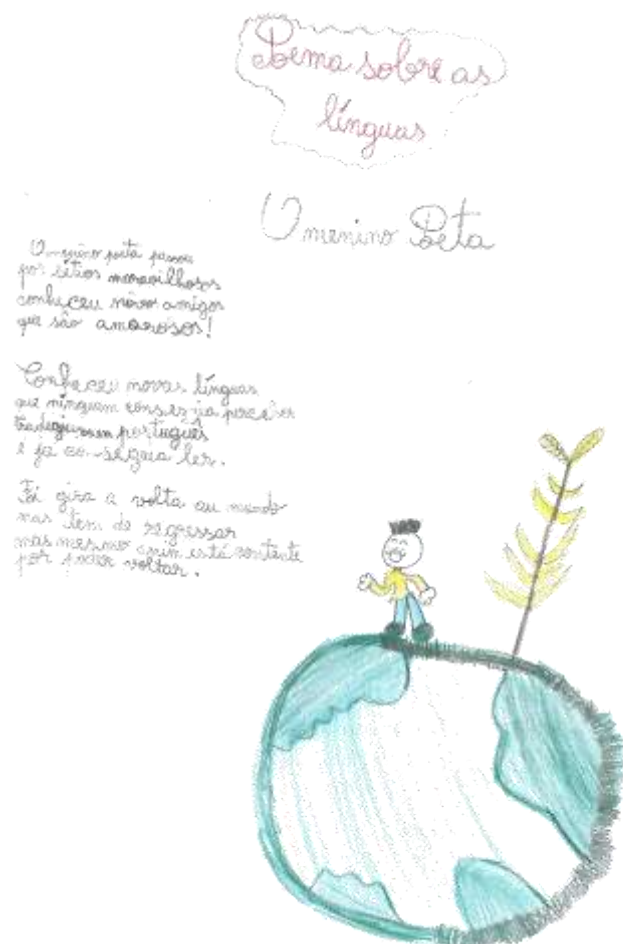








### Anexo 4.17. Poemas ilustrados realizados pelos alunos



Semra sobre as línguas

O menino está a estudar  
as línguas, as línguas e as línguas  
e a aprender a falar a língua  
e a aprender a falar a língua.



Semra sobre as línguas

as línguas

As línguas de aprender  
o mapa - mundo  
e as línguas de aprender  
o mapa do mundo.



# Como sobre as línguas

Eu gosto de  
aprender muitas  
línguas.

Eu gosto de  
ver o alfabeto  
de cada uma.

Adeus amigos  
e até ao próximo  
dia.



# Como sobre as línguas

Eu gosto de  
aprender muitas  
línguas.

Eu gosto de  
ver o alfabeto  
de cada uma.

Adeus amigos  
e até ao próximo  
dia.

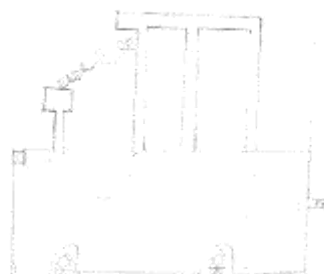


Poeta sobre as línguas

O poeta muito

O poeta vive de Coimbra  
para a Rússia  
O poeta foi de navio  
para a América.

O poeta foi de barco  
para a América  
O poeta foi de  
barco para a América.



Poeta sobre as línguas

o poeta ao mundo com as línguas

O menino poeta  
sonhava ser  
bonito e engrasado

O menino Pedro  
queria ser poeta  
viajava por muitos países  
e conheceu meninos felizes!



### Desenho sobre as línguas

As línguas são  
línguas, não morçus  
Ela é para não falar lá

Eu sei o que é  
Mas não sei o que é  
Poderia ser língua



### Desenho sobre as línguas

É voltar ao mundo em 5 palavras

O menino - poeta descobriu  
língua morçus  
descobriu onde ficam outros países  
andando de comércio, de avião,  
de balão e de barco no rio.

Aprendeu inglês,  
aprendeu árabe,  
aprendeu espanhol e  
aprendeu russo



Poema sobre  
as línguas

O menino poeta

O menino poeta  
nunca se aborrece  
de aprender línguas.

Quando muitos países  
aprendem muitas línguas  
conhecem o mundo feliz.

O menino poeta viaja  
de país em país  
muitas coisas aprende  
e muito saber faz.



Poema sobre as línguas

O menino poeta  
viaja por muitos países  
línguas aprende.

Arábica, inglês, muitos aprendem  
falando a gente  
e poemas escrevem.

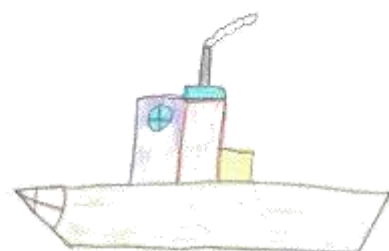


# Relembra sobre as línguas

Quando se fala  
fala-se a língua  
e quando se escreve  
escreve-se a língua

Quando se fala  
ou quando se escreve  
é a língua que se usa

Quando se fala  
fala-se a língua  
e quando se escreve  
escreve-se a língua



# Relembra sobre as línguas

## As línguas

Quando se fala  
fala-se a língua  
e quando se escreve  
escreve-se a língua



# Poema sobre as línguas

## As línguas

O menino gosta aprender inglês  
que fala duas de uma vez.  
Ele foi à escola  
com uma carta.

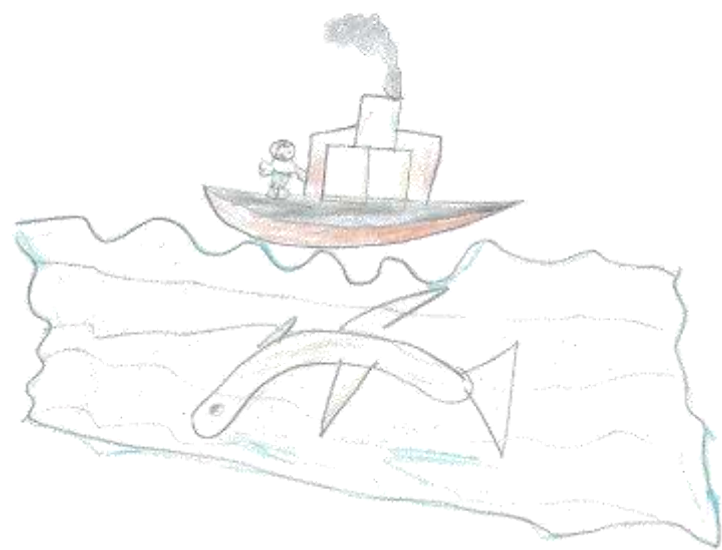
O menino gosta de ler  
e está a aprender com uma carta  
que está na escola.



# Poema sobre as línguas

## O mapa - mundo

Eu aprendi muitas coisas  
e aprendi com o mapa  
me ajudou a aprender.

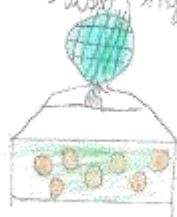




# Poema sobre as línguas

Tão línguas que se aprendi  
 não bonitas e inteligentes. Eu  
 aprendi o alfabeto até ao fim.

Eu aprendi a língua espanhola,  
 russo, inglês, francês.



# Poema sobre a língua

Eu gosto de inglês  
 Eu gosto de ti  
 Eu gosto de oração.  
 Eu gosto de Portugal.



e+te e+ce9

Polma sobre as línguas

O menino polta  
O menino polta anda no mar.  
O polta não o comê.  
O menino polta foi à praia.

O polt fiz amigo.  
Aprender muitas línguas.  
O polta fala alguns língua e círculo.  
Comerem gosto, pois os muitos

